



**Universidad  
Zaragoza**



# TRABAJO FIN DE MÁSTER

## **Función Docente: enfoques teórico y práctico desde la experiencia personal tras el Máster Universitario en Profesorado**

*Teaching Profession: theoretical and practical approaches bases  
on personal experience after the completion of a master's degree  
in teaching*

Autora

Nelia López Trujeque

Dirección

Ana Morte Acín

MODALIDAD A

Curso 2015/2016

# ÍNDICE

❖ INTRODUCCIÓN .....	3
❖ JUSTIFICACIÓN .....	11
❖ REFLEXIÓN CRÍTICA .....	13
❖ CONCLUSIONES .....	24
❖ REFERENCIAS DOCUMENTALES .....	26
❖ ANEXO 1 .....	29
❖ ANEXO 2 .....	47

## ❖ INTRODUCCIÓN

¿Qué significa ser profesor? ¿Qué es la profesión docente? ¿Cómo la abordamos con los alumnos?

Éstas y otras preguntas son las que nos hemos ido planteando mientras completábamos el Máster Universitario en Profesorado.

Siendo completamente sinceros, uno casi nunca empieza un curso con las preguntas resueltas. Al igual que nuestros futuros alumnos, veníamos a la Facultad de Educación con ciertos conocimientos previos (o no tan ciertos), que debieron ser convenientemente sustituidos por conceptos nuevos, con un cariz mucho más técnico, más profundo y más completo de lo que en definitiva es la Docencia.

Dicho esto, conviene añadir que al mismo tiempo es un concepto sumamente complejo e inabarcable. Así, cuanto más pasaban los meses, más se difuminaban las respuestas posibles a estas preguntas.

Comenzamos el curso teniendo claro que ser profesor es sentarse en una butaca, sobre la tarima, y hablar de la Historia del mundo sin parar hasta que concluyesen los 50 minutos de la clase. Es lo que a menudo habíamos vivido desde nuestra propia experiencia desde el lado del pupitre.

A medida que pasan los días, las asignaturas prácticas y teóricas, vas conociendo los pormenores más o menos finos del oficio: sus opciones, sus múltiples definiciones, sus objetivos, sus finalidades, sus posibilidades, sus limitaciones. Descubres que la función docente y su profesión es, metafóricamente hablando, como la madriguera del conejo de *Alicia en el país de las Maravillas*: por mucho que avances a través de ella, nunca tienes la certeza de saber qué te vas a encontrar después. Y eso, pese a los temores y escollos que entraña, no deja por ello de ser un reto fascinante.

La Real Academia Española de la Lengua, en su versión *on line* de 1992, recoge las siguientes acepciones:

*Docente:* <sup>1</sup>El que enseña. <sup>2</sup>Perteneciente o relativo a la enseñanza.

*Profesor:* persona que ejerce o enseña una ciencia o arte.

*Alumno: <sup>1</sup>Persona criada y educada desde su niñez por alguno, respecto de este. <sup>2</sup>Cualquier discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia.*

Dicho de otra forma, un docente o un profesor es aquél que enseña una determinada materia; y un alumno, quien la aprende. Sin muchos más matices.

Sin embargo, en esas definiciones no dice nada sobre las limitaciones que un buen profesor tiene que superar según las características del centro donde dé sus clases; ni de los diferentes alumnos a los que va a tener que adaptarse en función de las necesidades que éstos tengan, para que en el proceso no se pierdan; o de la constante renovación de estrategias y frescura que debe irradiar para que sus estudiantes y él o ella misma estén motivados con la asignatura.

Del mismo modo, tampoco se reflejan allí las dificultades a las que se enfrenta un alumnado en edades tan complicadas y confusas como son las de la adolescencia; ni los conflictos del día a día dentro y fuera del aula que van a influir en su comprensión de la materia y en el funcionamiento del grupo; o la distancia generacional y de intereses que separan a los estudiantes de sus profesores pero que ambos deben salvar para salir airoso de esta empresa educativa.

Nada de eso aparece en las definiciones, como tampoco la función docente es blanca o negra. La función docente es un claroscuro. Y no ver sus matices desde el principio se debe a que está fuera de tu campo de visión hasta que no te preparas y empiezas a formarte para poder dar respuesta a las preguntas con las que comenzábamos este apartado.

Desde nuestro punto de vista, es durante el Máster Universitario en Profesorado, a través de la parte práctica pero también de la parte teórica, cuando siendo alumno empiezas a convertirte en profesor. Ahora que ya hemos concluido las clases que nos habilitan para ello, es cuando se puede echar la vista atrás y comprobar que, de una forma u otra, se han adquirido las herramientas necesarias para alcanzar las competencias básicas que caracterizan a un buen profesor.

Un docente debe integrarse en la profesión, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos que ésta presenta en la sociedad actual. Hablamos de

una profesión con características y organización propias, que el profesor debe de reconocer antes incluso de pisar un centro escolar. A ninguno se nos escapa el hecho de que un profesor debe de conocer con detalle las diferentes leyes y decretos que rigen su profesión, y más cuando vivimos un momento de aparente confusión en lo concerniente a los currículos vigentes en cada Comunidad Autónoma.

Es interesante que el docente sepa cuáles han sido los avatares por los que ha pasado la Educación en el mundo en general, y en España en particular. Desde las escuelas catedralicias medievales, e incluso cientos de años antes, hasta las actuales. Sobre todo, hoy día debemos de estar familiarizados con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de Diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Del mismo modo, y más recientemente, se han publicado la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

No sabemos a ciencia cierta qué sucederá con estos cuerpos legislativos en un futuro no muy lejano. Lo que sí sabemos es que impere la ley que impere, hay que saber dónde buscarla, cómo estar al día en cuestión de normativas estatales o de la Comunidad Autónoma y tenerlas en cuenta como referente para orientar nuestro desempeño educativo en las aulas. Al margen del debate político que suscitan las leyes en materia de Educación, no hay que obviar que los contenidos, orientaciones metodológicas, formas de evaluación y demás observaciones que aparezcan en estas leyes son las que van a condicionar a todos aquéllos que forman parte de la Institución Educativa.

Es fundamental que se conozcan también los diferentes órganos que rigen un instituto o los documentos de referencia de dicho centro. Porque el cuerpo directivo, el claustro de profesores y el consejo escolar son algunas de las estructuras más visibles de nuestros centros de enseñanza secundaria, de las que algún día nosotros formaremos parte; pero la Programación General Anual o el Reglamento de Régimen Interno son los cimientos sobre las que se sustentan dichas estructuras, y merecen también toda nuestra atención.

Durante nuestro primer periodo de prácticas en los centros de secundaria, profundizamos en estas cuestiones de base. Cómo se aplican las normativas legislativas, cuáles son las funciones de cada eslabón en el instituto para que todo funcione como se espera, qué mecanismos de corrección y control existen para asegurar que las expectativas se cumplen, o de qué manera interferimos como docentes en que la calidad y el buen hacer organizativo fluyan en nuestros centros educativos.

Del mismo modo, se deben conocer los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades. No sirve pasar por las aulas sin saber cómo es el barrio que las rodea, qué tipos de familias moran en él y cuáles son sus necesidades más básicas. Si existe un elevado índice de paro, o si por el contrario estamos en un contexto más acomodado; si la población inmigrante abunda en nuestras aulas y cuáles son sus países de origen; si podemos contar o no con una Junta Vecinal activa. Son algunos ejemplos de información que sería más que pertinente manejar cuando se es profesor.

Porque no es lo mismo planificar una salida extraescolar, o recomendar un libro concreto, sin saber qué tipo de economía impera en el entorno de los estudiantes. No es lo mismo dar clase a un grupo donde la mayor parte de los miembros comparten tu lengua y bagaje cultural, que cuando tienes mayor riqueza aportada por alumnos de otros países o etnias a los que deben incluir para mejorar la cohesión de un grupo muy heterogéneo y evitar la formación de guetos en el centro. Ni tampoco es lo mismo poder contar con el apoyo de otras organizaciones y entidades locales. Todo va a influir y por eso, el abanico de posibilidades debe de incluir al profesor y es el profesor mismo quien debe de incluirse en él.

El docente no puede ser un ente aislado e inmaculado, como no lo son tampoco sus alumnos, dentro de la fortaleza que es un instituto. Ese instituto es un nodo del Saber, es de todos y es una pieza importante dentro de la sociedad. Y todos los profesores tienen el deber y la obligación de contribuir a que así sea, facilitando y contribuyendo en la medida de sus posibilidades la transparencia, el acercamiento y la participación activa con el entorno del que se nutre y al que nutre el centro educativo.

Además de ser *el que enseña*, como nos decía la R.A.E. en su definición más humilde, un buen profesor debe de tener presente lo que la sociedad demanda de él en cada

momento. Son diferentes tipos de docentes los que han dirigido las aulas en cada época histórica, porque diferente es la sociedad que les envuelve. El perfil del profesor debe adaptarse al momento y debe de adquirir además un compromiso ético con todos aquéllos que le rodean, de acuerdo con un conjunto de normas deontológicas que se deben de respetar y defender.

Aunque a veces no lo tengamos tan claro, el docente verdaderamente enseña, pero no siempre su materia de estudio y no siempre en las aulas ni a sus alumnos. El docente es en parte ejemplo y reflejo para otros, pequeños y grandes, como lo somos todas las personas que componemos el mundo. La responsabilidad del profesor reside en que además se convierte cada curso en centro de referencia particular de una serie de alumnos, de sus familias y de otros adultos a los que debe procurar asistir y no defraudar. Lo que haga y diga va a condicionar a esas personas, por eso es especialmente importante que todo docente se conduzca a sí mismo conforme a unos estándares de disciplina, empatía, tolerancia, profesionalidad y adaptabilidad.

Así mismo, debe de propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, que sirva verdaderamente a los alumnos a lo largo de toda su vida y les permita ser ciudadanos críticos plenos, tanto en su pensamiento como en su integración en la sociedad que les toca vivir. No podemos olvidar que les vamos a ofrecer una educación propedéutica y también terminal, pues les prepara para la vida y para el mundo laboral al tiempo que cierra una etapa importante para su desarrollo personal.

Nuestra función docente pasa por mimar el desarrollo de los estudiantes a todos los niveles, y orientarlos académica y profesionalmente según sus características psicológicas, sociales y familiares. No podemos dejar de lado los profundos estudios de Piaget al respecto del desarrollo cognitivo de los púberes, que nos permitirán ajustar el desempeño de nuestras funciones y adecuarlas al alumnado, como tampoco podemos obviar el componente sociológico que les influye y les hace ser como son.

Es nuestro deber impulsar, tutorizar y potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Lo principal es aunar esfuerzos para conseguir que ellos sean los protagonistas de su propio aprendizaje, donde el docente sea un catalizador y a la vez un guía compañero durante el proceso mismo.

El adolescente que simplemente repite conceptos sin entenderlos en verdad no aprende, porque no se da en él ningún conflicto cognitivo. Como sostenía Ausubel (1973), y como defiende Bruner (1988) en sus trabajos, sólo así conseguiremos que el estudiante modifique y absorba conocimientos nuevos, proponiéndole retos superables e instándole a que se haga preguntas, a que cuestione la información y la haga suya con criterio, desde hoy y para siempre, con y sin profesor.

Para alcanzar estos objetivos de aprendizaje, el docente debe de planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia. Es decir, debe presentar de una forma efectiva y viable los conocimientos que la Administración Educativa cree conveniente que aprendan los alumnos, controlándolos desde diferentes aspectos además del epistemológico. Porque además de saber mucho de lo suyo, un profesor debe de preparar actividades que acerquen la montaña del Saber a sus estudiantes, para que les resulte menos ardua de escalar. Y, además, debe de hacerlo de tal manera que le sea posible comprobar hasta qué punto sus estudiantes han asimilado esos conceptos.

Los contenidos teóricos evidentemente son fundamentales. No obstante, como sostiene Benejam (1999), se deben planificar de forma que tengamos también otros dos tipos de contenidos; además de los conceptuales, el docente debe de guiarse por la legislación educativa para marcarse objetivos que incluyan contenidos procedimentales y contenidos actitudinales. Qué debe de saber el alumno, cómo debe de proceder para asimilarlo y de qué forma esos contenidos le forman y le moldean como persona a lo largo de todo su recorrido educativo.

Las diferentes herramientas que el profesor debe de presentar a los alumnos para que éstos se enfrenten al Conocimiento están brevemente comentadas en los cuerpos legislativos, porque es el profesor y no otra persona quien se encarga de buscar e idear las que sean necesarias para conseguir que sus alumnos alcancen los objetivos marcados, y a poder ser alguno más. Siempre debe de estar presente esa meta de superación que a menudo perdemos de vista por el escaso margen de actuación que presentan algunos temarios escolares.

¿Cómo van nuestros alumnos a resolver un problema cuando se les presente (que se les presentará seguro en el futuro), si nosotros no vamos a estar presentes para resolvérselo y tampoco les hemos enseñado modelos ni alternativas para hacerlo? Y, además, ¿cómo



esperamos que nuestros estudiantes tengan la resolución y la determinación de hacerlo si no les hemos hecho pensar por sí mismos, sino memorizar sin más? Estas preguntas son precisamente las que no pueden quedarse sin respuesta tras pasar por este Máster Universitario en Profesorado.

En asignaturas como *Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*, o como la de *Fundamentos de diseño instruccional y Metodologías de aprendizaje para Geografía e Historia*, hemos enfocado estos aspectos de la docencia para que no queden los interrogantes en el aire. Hemos manejado diferentes métodos para favorecer el aprendizaje de nuestros alumnos, del mismo modo que se nos han presentado diferentes alternativas para evaluar el proceso. Ahora sabemos cuáles son las alternativas que tenemos para empezar a ponernos en marcha en este sentido, cuáles son sus características y cómo y por qué se aplican unas u otras.

Las sesiones diarias, las actividades y las salidas extraescolares no pueden llevarse a cabo sin un esfuerzo grande por parte del docente, ya que no es sencillo hacerlas atractivas a la vez que útiles para sus alumnos, ni es cómodo estar en constante proceso de actualización. Sin embargo, como hemos podido ver en algunas asignaturas del Máster y en las prácticas, esto es primordial para el éxito de nuestra función docente y para nuestra afinación. Un estudiante intuye cuando su profesor va a clase sin prepararse la materia, cuando las actividades que se le proponen no tienen conexión ni estructura, o cuando los conceptos que se le ofrecen están anticuados y carecen de utilidad. Una vez puede que lo tolere; pero, paulatinamente, la significación de la materia para el alumnado se irá diluyendo hasta que su rechazo o desidia hacia nosotros y nuestra asignatura sean completos.

Eso en cuanto a la función del docente dentro y alrededor del aula. Sin embargo, por si esto sólo no fuese suficiente, aún hay más. Parémonos a pensar en nuestra labor, y nos encontraremos pronto con que el docente es completo cuando pone un ojo crítico también sobre sí mismo. No se trata de hacer un juicio hueco, falseado y jactancioso, donde felicitarnos de lo bien que lo hacemos todo, como tampoco se trata de condenarnos por nuestra pésima labor en determinadas circunstancias.

*La virtud está en el término medio entre dos extremos*, parafraseando a Aristóteles. Un buen profesor tiene que ser plenamente consciente de que es un ser humano, con sus puntos fuertes y sus flaquezas. Debe de estar alerta y vigilante sobre su persona para

potenciar aquello que más le favorezca y le ayude en el desempeño de su profesión. Pero al mismo tiempo, debe darse el beneficio de la duda y tantas oportunidades como sean necesarias dentro del proceso de mejora que todo profesional debería acometer día tras día. En toda clase de oficio, y la Docencia no es un bicho raro que confirme la regla, tenemos que hacer constantemente este ejercicio de autoconocimiento si queremos medrar y progresar en él.

Ajustándonos aún más a nuestro contexto, añadiremos que los profesores tienen que ser capaces de evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza, con el objetivo de mantener una mejora continua del desempeño docente, así como de la tarea educativa del centro. Porque, como ya hemos mencionado anteriormente, nosotros como profesores también formaremos parte de los engranajes que dan vida a un instituto.

Los retos a los que se enfrenta un docente, una vez que ya conocemos sus competencias, son muchos y muy complejos. Son para con sus alumnos, para con la comunidad educativa y para consigo mismo.

Aquél que después de hacer este Máster siga pensando que la labor principal del profesor es sentarse en su butaca para proceder a soltar una perorata de fechas y fórmulas, elevado sobre la tarima mientras los estudiantes copian desesperados durante 50 tediosos minutos, tristemente no ha comprendido nada de lo que significa ser profesor, ni cuál es su función como tal.

Obsérvese que en ningún momento hemos hablado de “trabajar como” profesor, “actuar”, “ejercer de” y expresiones similares. Se debe a que, desde nuestro ingenuo punto de vista, a lo largo del desarrollo de la maestría en profesorado hemos comprendido que ante todo un profesor tiene que serlo. No vale con ponerse delante de los alumnos y hacerse pasar por profesor durante un rato, unos días o una vida.

Si al terminar este curso no se comprende la magnitud de la profesión, si no se siente, si no se vive y si no se es uno mismo con sinceridad cruda, es poco probable que se alcancen y se pongan en práctica con plenitud las competencias básicas que todo docente debe luchar por alcanzar. Porque todo acto forzoso se vuelve desagradable; y porque dichas competencias se conocen en el Máster Universitario en Profesorado, pero se han de trabajar cada día para que se conviertan en una forma de ser.

## ❖ JUSTIFICACIÓN

A lo largo del presente Máster hemos realizado numerosos trabajos, en grupo e individualmente, de temáticas variadas y contenido sustancioso que bien podríamos haber elegido para presentarlos en este apartado. Ha habido algunos basados en seminarios prácticos, investigaciones sobre temas más o menos controvertidos que influyen en la interacción y la convivencia en el aula, e incluso un pequeñísimo cortometraje abordando las necesidades de un alumno que precisa de nuestro apoyo educativo especial en un aula ordinaria (como sería el caso si tuviésemos algún estudiante con síndrome de Down, TDAH, o altas capacidades, por ejemplo).

Todos ellos han sido valiosos, cada uno en su medida. Sin embargo, queríamos recoger para este trabajo dos que hubiesen sido especialmente importantes, o que representen mejor lo que hemos aprendido durante el curso. Es por eso que hemos elegido la programación de una Unidad Didáctica, para la asignatura de *Diseño, Organización y Desarrollo de actividades para el aprendizaje de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte*, y el proyecto de investigación basado en el aprendizaje de conceptos de la asignatura de *Evaluación e Innovación Docente e Investigación Educativa en Geografía, Historia e Historia del Arte*.

En el primero de ellos se aborda la preparación de una Unidad Didáctica para un curso de Formación Profesional Básica I, mientras que en el segundo el estudio se realizó en base a unas sesiones en un curso ordinario de 2º ESO.

Según Carretero y otros coautores de sus estudios (Carretero et al., 2011), la mayor parte de los adolescentes de entre 12 y 14 años son capaces de seleccionar una definición correcta sólo de forma parcial.

En la obra de Nichol y Dean (1997) se recoge, al igual que en las de Carretero, la certeza de que los conceptos se adquieren de forma gradual y progresiva, que va poco a poco alcanzando mayor complejidad hasta comprenderse por completo (si es que comprender un concepto histórico en su plenitud es posible).

Esto debería de cumplirse con independencia de los cursos en los que estemos, si sólo atendiésemos a las edades de los alumnos. Pero a estas alturas ya somos plenamente

conscientes de que ése no es el único criterio a tener en cuenta, y de que además no existen principios universales que sean aplicables por igual en todos los casos. Cada entorno es único, cada centro tiene sus particularidades, cada grupo es diferente y cada alumno, más aún. Las experiencias que se hayan vivido por alumnos y profesores en clase o en sus vidas privadas, también condicionará lo que suceda en las sesiones que preparemos. Las variables son muchas, y la capacidad de adaptación debe ser mucha y muy rápida.

Los contenidos generales de estos dos trabajos, hablando desde el punto de vista curricular, eran cercanos. En uno se abordaba *La Europa de las Monarquías Absolutas* (es decir, el bloque correspondiente a la Edad Moderna en FPB I), y en el otro *La Reforma Protestante y la Contrarreforma Católica* (también dentro de la Edad Moderna, aunque en un nivel diferente).

Los procesos de aprendizaje, objetivos y metodologías empleadas, por contra, han sido notablemente distintos. No obstante, lo que se va a tratar aquí no es el contenido en sí de los trabajos (que se puede consultar en los Anexos 1 y 2), sino el desarrollo de la práctica docente en función de los conocimientos aportados por el Máster Universitario en Profesorado.

En las siguientes páginas trataremos de darle un sentido, comprobando cómo un mismo tiempo histórico se puede y se debe de enseñar de diferente forma a los alumnos en función de cuáles sean sus intereses, su historia educativa, su formación previa, la utilidad que tenga para ellos y lo que el grupo permita obtener de ellos.

Para los trabajos ha sido necesaria la formación que hemos acumulado, merced a otras asignaturas de la maestría, pues requerían ambos de un dominio considerable de la legislación y la normativa vigentes, tipos de actividades, sistemas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, qué desarrollo cognitivo y psico-sociológico podíamos encontrarnos y cómo abordarlo, cuáles podrían ser nuestras limitaciones y cuáles nuestras opciones más favorables según el grupo, cómo acercar hechos del pasado a través de las nuevas TIC y de las TAC... y en definitiva, debíamos de haber asimilado muchos de los conocimientos nuevos que nos ha aportado el curso en Profesorado.

Los dos proyectos requerían de la utilización global de todo lo que nos habíamos aprendido en las distintas asignaturas que hemos cursado. De todas ellas hay pinceladas en los dos, de ahí que pese a las dificultades que entraña poner en común trabajos tan dispares a primera vista, hayamos decidido que eran los más idóneos de exponer aquí.

## ❖ REFLEXIÓN CRÍTICA

Los trabajos que se contraponen en este apartado se llevaron a cabo durante el periodo de Practicum II y Practicum III, entre la segunda y la tercera evaluación del curso escolar para Enseñanza Secundaria.

En nuestro caso, estuvimos en un instituto público de Tarazona, en la provincia de Zaragoza. Se trata de un centro de gran tamaño, que cada año acoge a una media de 650 alumnos y unos 70 profesores, de los cuales un 60% aproximadamente son de carácter interino. De esos alumnos matriculados, la mayoría pertenecen a pueblos de la Comarca de Tarazona y El Moncayo.

En el centro se ofertan clases de enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato, FBP, ciclos de grado medio y grado superior de FP, y la recién instaurada modalidad de FP Dual en diferentes tipos de especialidad.

El grupo de FPB I para el que preparamos la UD constaba de 10 alumnos, de los cuales asistían con regularidad 8. Son alumnos que ya han repetido curso por la vía ordinaria, algunos con diagnóstico ACNEE. Hay paridad de chicos y chicas, con edades que van desde los 15 a los 21 años. Unos están obteniendo una especialidad en Administración y los demás, en Mecánica de Automóviles.

Por otra parte, el grupo de 2º ESO ordinario consta de 23 alumnos matriculados de los que sólo asistieron a clase los días de las sesiones 16 alumnos. Hay mayoría de chicos, con edades comprendidas entre los 13 y los 14 años porque hay algún alumno que está repitiendo el 2º curso.

Como se puede ver, de partida son grupos muy diferentes, con edades e inquietudes diferentes. Una clase duplica el número de alumnos de la otra, y los contenidos

curriculares, objetivos de etapa, etc. son diferentes también. Lo único que aparentemente tienen en común es la Historia de la Edad Moderna, que en el primero de los grupos comprende un bloque de su programación curricular anual, y en el segundo varias UD dentro del temario general del curso.

Si atendemos únicamente a lo que recogen sus currículos, ambos cursos empiezan a guardar ciertas semejanzas: la Europa de las Monarquías absolutas, la colonización y conquista de América, la evolución del arte europeo de las épocas medieval y moderna, son los contenidos que se imparten en FPB I y que son parte del temario que reciben los alumnos de 2ºESO. Sin embargo, en realidad estamos ante alumnados diferentes que requieren esfuerzos de enseñanza adaptados a su idiosincrasia.

La experiencia en el grupo de FPB I requería una simplificación del contenido curricular y una metodología que implicase su trabajo en el aula, porque son alumnos que tienen poco sentido de la disciplina y no hacen los deberes en casa. Queríamos que los conceptos nuevos se les quedasen a base de trabajar una y otra vez en torno a las mismas ideas, pero enfocadas cada una de esas veces de forma distintas.

La idea era que cada alumno pudiese así permanecer “enganchado” al ritmo de la clase en general, y que llegasen a comprender los contenidos fuese cual fuese su punto fuerte dentro de las diferentes opciones metodológicas existentes.

Por ello, se elaboró un dossier práctico con tablas vacías, textos resumen con espacios por completar, imágenes mudas y otras actividades que ellos debían de ir rellenando en clase, apoyados por el profesor, material tipo vídeo, música, imágenes y presentaciones de power point. Cada día se les repetía lo del día anterior, y sobre todo se les reubicaba en el tiempo y el espacio porque por lo general son grupos que tienen especial problema en este aspecto.

Tratamos de establecer un clima de confianza total en el aula, basado en el respeto entre ellos y hacia el profesor. Podían preguntar cualquier duda o curiosidad, siempre que estuviese relacionada con el tema y fuese enunciado bajo unas normas mínimas de educación (preguntar de uno en uno, procurar no hablar en alto mientras otro compañero hablase, no reírse de las preguntas de nadie y otras normas similares). Puede parecer una cuestión baladí recalcar esto con la edad que tienen estos alumnos, pero creemos que conviene hacerlo para que si surge un momento de tensión de los que desgraciadamente

es frecuente que aparezcan en este tipo de grupos, seamos capaces de solventarlo con más facilidad y apoyo del aula.

Comenzamos la primera sesión con buen pie, cumpliendo con los objetivos planteados para la sesión y captando la atención de los alumnos mediante un vídeo sobre los fenómenos de brujería que sufrió Salem en 1692. Si bien tenían conocimientos previos sobre las brujas y sobre la Edad Moderna en general, eran bastante vagos. Por ejemplo, desconocían en gran medida cómo era la ciencia médica en esa época y el hecho de no avergonzarnos ni reprimirnos al hablarles de sangrías o de prácticas que hoy consideraríamos bárbaras consiguió crear un clima de interés en ellos. Tanto es así que se mostraron bien dispuestos a trabajar en las actividades del dossier y fueron completadas casi todas.

Al llegar la sesión siguiente, todo fue cambiado día tras día según lo estimaba la tutora y según requería la clase. Prácticamente vamos a ver cómo no se respetó ninguna de las sesiones tal cual se planificaron inicialmente en la UD que se anexa.

Las sesiones 2 y 3 no se llevaron a cabo como aparecen en la UD que se adjunta. En su lugar, se llevaron a cabo actividades de repaso y refuerzo de lo aprendido anteriormente, avanzando un poco más cada vez, profundizando en las ideas principales de los temas y fomentando el desarrollo de debates y los procesos deductivos. Se pretendía con ello que los alumnos pensasen la Historia con lógica, de forma clara y concisa, aumentando en lo posible su capacidad de empatía histórica. Así, sabiendo que en casa no se iban a estudiar ni el libro, ni apuntes ni si quiera el dossier a penas, los conceptos les sonarían y los abrían interiorizado lo suficiente como para conseguir superar la prueba objetiva de su evaluación (el temido examen, que a esas alturas de curso les podía dejar sin vacaciones de verano).

Sobre todo, se hizo mucho hincapié en que recordasen la horquilla temporal del periodo (siglos XVI-XVIII para ellos, desde el Descubrimiento de América en 1492 hasta la Revolución Francesa en 1789), porque también es importante que sepan contextualizarlo y porque son cuestiones de cultura general que deben de asimilar.

Además, se les presentaban imágenes o anécdotas famosas de personajes famosos de la época y se les contaba una sucinta biografía de ellos, porque consideramos que con su edad y en base a los contenidos mínimos que les exige la legislación, no podían

terminar su formación sin saber quiénes eran y sin poner cara a los Reyes Católicos, los Austrias Mayores, a Cristobal Colón; o a los dos tres principales navegantes y conquistadores del territorio americano, así como a nombrados personajes del arte y sus obras como *Las Meninas* de Velázquez, o *El Quijote* de Cervantes, o *Romeo y Julieta* de Shakespeare.

La sesión número 4 tuvo lugar en la sala de informática, donde se les presentaron brevemente las principales características del arte renacentista y del barroco. Después, se les facilitó un guion y ellos mismos fueron haciendo uso de la tecnología para completar la actividad.

Estos chicos no dejan de pertenecer a una generación de tipo visual, con gran peso de la informática y de internet. Si el día de mañana, además, desean trabajar, tendrán que hacerlo con conocimientos de ofimática básica y por eso suelen salir bien este tipo de dinámicas con estos grupos. Lo que sí que hay que asegurarse es de que las actividades así desarrolladas sean fácilmente evaluables y que no se diluyan sus objetivos.

Una cosa que se añadió en esta sesión fue un fondo de música renacentista y barroca, porque después de todo hay que hablarles del arte de esta época histórica y la música es otra forma de sentir el arte que normalmente a ellos nunca se les presenta. Lo que empezó con alguna protesta y con gestos de extrañeza, pronto se convirtió en un entorno agradable que curiosamente favoreció su disposición al trabajo.

En la 5ª sesión tampoco se cumplió la programación de la UD, ya que la dedicamos a hablarles de los Descubrimientos, a repasar lo visto anteriormente y a completar tablas sobre las posibles causas y consecuencias que tuvieron dichos descubrimientos en la tecnología, las ciencias, la Medicina, la Educación, la cartografía y también en muchos otros aspectos y disciplinas durante toda la Edad Moderna.

Del mismo modo, se les presentan unos listados de alimentos que ellos conocen, que son frecuentes en su dieta actual, para que los asocien a su continente de procedencia original. Esto les lleva a plantarse temas que podrían haber sido controversiales, como las semejanzas que existen entre los diferentes pueblos de otros continentes en base a una alimentación común, o a la necesidad de ser tolerantes con quienes nos parece que son muy distintos a nosotros pero que en verdad tienen raíces comunes a nosotros.



Otro de los días se les acercan especias de diferentes tipos para que las identifiquen, a modo de juego lúdico, para que recuerden cuáles fueron y son las principales mercancías que suscitaron el descubrimiento y la conquista de medio mundo durante la Edad Moderna. Se esperaba que reaccionasen de forma grosera, ausente o incluso alborotada a un juego así, donde se pueden levantar y hablar entre ellos sin que se les penalice por ello. Muy al contrario; reaccionaron sin dar el más mínimo problema.

Los conceptos, según se repasaban se les iba preguntando para ver si verdaderamente los fijaban en su mente o los olvidaban. El resultado fue que se acordaban de lo que habíamos hecho en clase y contestaban con corrección a las preguntas.

En la prueba escrita que se les realizó no hubo más que 3 suspensos, y fue porque al no asistir a clase el día del examen no lo pudieron hacer. El resto de los alumnos consiguió aprobar el examen e incluso, conseguir algún notable. Para lo que son sus calificaciones habituales, según me comentó la tutora, podíamos estar orgullosas del trabajo realizado y tener la seguridad de que al menos en parte había funcionado para este tipo de alumnado.

Tanto es así que los llevamos de visita a la Catedral de Tarazona. Hacía más de 3 cursos escolares que ningún docente se aventuraba a sacarles del centro por miedo a su reacción en las visitas. La mala fama les precedía y pesaba demasiado, pese a que durante las prácticas que realizamos con ellos hubo un clima de respeto y de trabajo casi general. Si bien es cierto que son estudiantes inquietos, la fama de malos se ha de deber a sus notas en función del método de trabajo que se ha utilizado con ellos en cursos anteriores, porque en caso de deberse a su carácter no es realmente merecida.

Con el grupo de 2ºESO se iba a profundizar en el tema del cisma que sufre la Iglesia Católica tras la publicación de las *95 Tesis* de Martín Lutero.

Comenzamos la actividad sin que los alumnos sepan nada de la Edad Moderna, excepto algo sobre los Reyes Católicos pero más bien en su etapa medieval. Esto fue desde nuestro punto de vista un severo inconveniente, porque la actividad de innovación e investigación se basaba en el uso de fuentes primarias y secundarias para la adquisición de determinados conceptos clave.

Sin tener una presentación medianamente correcta sobre la sociedad de la época, sobre los aspectos culturales, económicos, políticos, etc. que les ponga en situación histórica, difícilmente se puede abordar un tema religioso y filosófico tan complejo como el de la Reforma y la Contrarreforma. Ya no digamos los movimientos políticos e intelectuales que puedan surgir a raíz de estos fenómenos.

Como un ejemplo vale más que mil palabras, baste decir que tras 20 minutos de clase con un vídeo y varias ideas sembradas sobre el Purgatorio, el Cielo y el Infierno, una alumna levantó para preguntar si hacía falta estar muerto para que tu alma fuese al “Pulgatorio”.

Que no conociesen el vocabulario de la lección no era tan importante como el haber dado por hecho que niños de 13 y 14 años tendrían una base epistemológica sobre religión católica y sobre conceptos tan abstractos como el camino del alma después de la muerte. Ese fue nuestro segundo error, tras el de comenzar el bloque de unidades sobre la Edad Moderna por el cisma religioso.

Y es que nuestros alumnos no se han criado ni han sido educados en un ambiente de prevalencia católica practicante, ni han alcanzado un grado de madurez suficiente para pensar en la vida y la muerte, como tampoco se les ha enseñado a penas nada sobre cultura de la muerte y otras costumbres o creencias.

En tiempos modernos el hecho de que alguien cercano, sobre todo niños y bebés, se pudiese morir de un simple catarro o infección de muelas, hacía que la muerte tuviese un lugar omnipresente entre los vivos. Su forma de vida y sus temores, además, les hacían susceptibles de actuar en base a supersticiones y ritos que les evitaban o les acercaban a un posible tormento para toda la eternidad.

Pero un adolescente del siglo XXI, que coge el mando de una videoconsola y mata a cientos de soldados enemigos en un minuto, no es realmente consciente del peso que la muerte y la esperanza de la Salvación del alma podían tener entonces. No entienden por qué alguien como Tetzel pudiese hacerles creer que con echar una moneda en el cepillo y comprar una indulgencia, el alma de un ser querido iría al Cielo. Entre otras cosas, porque el Cielo para ellos es poco más que un decorado azul con nubes blancas.

En este punto, donde además estábamos utilizando la metodología de conceptos que desconocíamos con anterioridad, es donde nos embargó una sensación de inquietud y de

duda. ¿Y si no éramos capaces de transmitirles los contenidos debidamente? ¿Cómo lograr que haya cambio conceptual en mentes que están poco motivadas y desubicadas con el concepto mismo?

La respuesta a esas preguntas se puede dar, pero siempre cabe la posibilidad de que lo que ha servido para un grupo, para otro no sirva y, por tanto, la respuesta no sea del todo correcta.

El aprendizaje por conceptos es mucho más complejo y costoso que el método de trabajo que aplicamos en FPB I. Hay que permanecer muy concentrado durante las sesiones para no desviarse del tema a tratar, y cada una de esas sesiones ha tenido que ser planificada con supina meticulosidad y mimo.

Los documentos e imágenes que se escojan han de ser adecuados al objetivo que pretendemos que alcancen los estudiantes, al tiempo que debe de ser adaptado para ellos y su grado de desarrollo cognitivo. Por mucho que les leamos una carta de 4 líneas, si está escrita por eruditos del Concilio de Trento y no se traspone el lenguaje los alumnos no van a entender nada de nada.

Así pues, además de recoger, seleccionar y presentarles un texto o un cuadro, hay que traducírselo a un lenguaje que sea accesible para ellos y adecuado a sus conocimientos y a su nivel.

En nuestro caso concreto, teníamos que desarrollar estos dos conceptos de Reforma y Contrarreforma en dos únicas sesiones. Y al principio también hay que presentar a los alumnos cómo y para qué se van a dar así las clases. Ellos deben de saber cuál es el objetivo que se persigue dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, porque además es un aspecto que no se suele tener en cuenta para sesiones ordinarias y que a los alumnos les motiva considerablemente.

Su reacción inicial a no tener que usar libro de texto durante la sesión fue de reconocible alegría, lo que nos resultó curioso porque siempre se dice que es el docente el que desprecia el uso del libro de texto en las aulas.

Poco después, empezando el ejercicio con un video corto sobre Lutero y el trabajo con algunas de sus tesis, hubo algunos conatos de rebelión y de motín en el grupo. Lo más curioso es que se dieron entre los alumnos que normalmente sacan notables alto y

sobresalientes en sus calificaciones, mientras que los alumnos que normalmente brillan menos estaban mostrándose resueltos y participativos.

Pensamos que una metodología reposicionaba a los alumnos, de forma que los que habitualmente destacaban por su inteligencia memorística se sentían menos capaces en este tipo de metodologías activas, mientras que a los alumnos que normalmente memorizar se les daba fatal, pensar en bruto y sin refinar se les daba bastante bien.

Afortunadamente todo quedó en conatos y cierta tensión, pese a que estamos hablando de los alumnos etiquetados como los “buenos” del curso.

Pese a las dificultades que conlleva utilizar por primera vez un método de aprendizaje que no has utilizado nunca ni conoces en profundidad, quedamos muy satisfechas con los resultados que obtuvimos.

Como se menciona en el Anexo 2, las sesiones dedicadas a estos conceptos se siguieron prácticamente al pie de la letra (excepción hecha de la primera parte de la sesión 2, que por petición expresa de la profesora que me cedía a sus alumnos hube de repasar y reforzar lo aprendido en la sesión anterior, así como de presentar de manera teórica previa las principales características que tendría la Contrarreforma).

Como es de suponer, en la medida en que se evitó la pérdida de tiempo la metodología fue francamente útil. No obstante, en la segunda sesión la reducción del tiempo para el desarrollo adecuado de nuestro proyecto conllevó una menor asimilación del concepto de la Contrarreforma, así como de sus dimensiones.

Y a pesar de ello, seguimos manteniendo que el método funcionó y funciona a las mil maravillas. ¿Por qué? Porque a tenor de lo que se recoge en los resultados y conclusiones del proyecto, obtenidas de la recolección de producciones de los alumnos, algo tan complejo como los mecanismos y bases de la Reforma y la Contrarreforma se comprendieron por una considerable mayoría del alumnado presente, en todas sus dimensiones.

No es fácil, ni para quien está especializándose en el tema ya en su etapa adulta, enfrentarse a problemas como el porqué del temor que despertaba en el seno de Roma que cundiese el ejemplo de Lutero, o por qué podía resultar peligroso para la

continuidad de la Iglesia católica la simple traducción de la Biblia del latín a lenguas vernáculas.

Tampoco es sencillo entender cómo los diferentes países que forman el mapa europeo del momento empiezan a posicionarse con o contra un bando u otro, alegando motivos religiosos cuando en realidad había muchos más intereses de fondo. Y como esto, otros puntos dentro de las dimensiones que dan estructura a la red de conceptos. Porque, como decíamos al comienzo de esta sección del apartado que nos ocupa, entran en juego concepciones de carácter muy abstracto.

Sabemos que la metodología ha funcionado porque se pudo constatar que la mayor parte del grupo de estudio alcanzó una categoría 3 ó superior, en una clasificación que constaba de 4 posibles categorías. De hecho, los resultados adquirieron una forma de campaña de Gauss, en la que había tantos excluidos o menos como alumnos en la máxima categoría.

Si hubiesen sido calificaciones numéricas al uso, diríamos que el grueso de los alumnos iba del 6 al 8. Y eso, por lo general, se considera un éxito educativo.

Nosotros dudábamos de la metodología y es cierto que la aplicamos en parte a ciegas, sin haberla entendido del todo y con una larga sombra de fracaso asegurado rondándonos mientras realizábamos su planificación y su puesta en marcha. Equivocarnos fue una satisfacción grande.

Somos conscientes de que muchos de los compañeros, con el arduo trabajo que se han tomado en este proyecto de innovación, considerarán que no conseguir pleno de alumnos en la máxima categoría es sinónimo de que no han alcanzado el objetivo previsto. No obstante, queremos transmitir desde nuestro humilde escalón de iniciados el mayor de los ánimos y optimismos porque sí que funciona. Si ha servido para que chiquillos de 13 y 14 años, que no saben decir a duras penas Purgatoria, entiendan conceptos tan complejos... ¿qué no se podrá conseguir con alumnos de 4º ESO o de Bachillerato?

En verdad es una metodología que, combinada con la clase magistral, puede dar succulentos frutos. Ya sabemos que la clase magistral está bastante denostada últimamente porque muchos profesores de Ciencias Sociales han abusado de estas metodologías menos activas y las han convertido en algo aburrido y sin sentido, porque

no lleva al aprendizaje real del alumnado. Sólo han conducido años y años de memorística vaciada en los exámenes, que minutos después es condenada al olvido más absoluto. Pero no por ello una buena y bien preparada clase de tipo expositivo tiene que ser necesariamente un fracaso didáctico.

Durante el presente Máster hemos presenciado numerosas clases de tipo magistral, impartidas por docentes de asignaturas de contenidos muy diversos. Unas han funcionado mejor que otra, y sin embargo no por ello han dejado de ser utilizadas.

Ya conocemos cómo se desarrolló nuestra labor docente durante los dos tipos de sesiones trabajadas con estos dos trabajos expuestos. Ahora, establezcamos algunas conclusiones más globales.

Es frecuente que a los alumnos de FBP y programas similares, más rebeldes y combativos de lo habitual, se les abandone a su suerte en cursos tempranos de la secundaria. Bien porque el profesor del aula no está dispuesto a intentarlo, bien porque no puede atenderle como se debería, la realidad es que eso hace que pierdan interés por la materia desde que recién empiezan la secundaria.

Además, estamos ante un alumnado que no se adapta al sistema educativo tal y como está planteado, ni el sistema se adapta a él. Son grupos generalmente hastiados, acostumbrados a ser constantemente peor mirados y peor valorados que los demás. Se originan verdaderos guetos en este tipo de clases, porque además el resto de sus compañeros tiende a aislarles porque ciertamente son diferentes al resto, por el motivo que sea.

Aquéllos que requieren de una atención educativa especial no siempre podrán ser redimidos, eso está claro y con ello hay que vivir (aunque nunca dejar de intentarlo con ellos ni darles la espalda, ojo).

Sin embargo, cabe la posibilidad de que esos protoadultos de FPB empezasen tiempo atrás como esos chicos de 2ºESO, con sus mismas probabilidades y capacidades de aprender. Y es posible también que entre algunos de esos estudiantes que alcanzaron la categoría 3 de comprensión durante las sesiones de innovación, sea en el futuro un miembro destacado dentro del FPB.

No todos los contenidos valen, tal cual, para todos los grupos. No todas las actividades ni preparaciones sirven para todos los tipos de alumnado. Y por supuesto, no debe de existir rigidez alguna en las programaciones de las sesiones ni de Unidades Didácticas, ya que la única forma de personalizarlas realmente es ir haciendo cuantas modificaciones sean pertinentes para que sean lo más y mejor adecuadas a un grupo en concreto. Y si para otro grupo no sirven, que es lo esperable, se reorientan y moldean a imagen del alumnado, que para eso es el director de su propio aprendizaje.

Creemos que allá donde el sistema falla, el buen docente puede usar las herramientas de que dispone, más alguna que se le ocurra personalmente, para llegar hasta el alumnado. Porque evidentemente un sistema educativo que tiende a estandarizar, conforme a la tradición, los medios y los recursos de que dispone, siempre se va a dejar en la periferia a un determinado número de alumnos que no se ajustan a la mayoría que propone el estándar. Es imposible organizar un sistema educativo, público y generalizado, asumiendo diversidades y variables de muchos tipos, de tal manera que consiga el 100% de eficacia. Como cualquier máquina, siempre hay que asumir una pérdida de efectividad pese a la cual el aparato se considere rentable.

Obviando entonces que el sistema no puede servir a todos, es donde la labor docente se hace fundamental e indispensable. Retomando lo que comentábamos de las competencias de ser profesor, estos trabajos nos han servido para comprobar:

1. Que las enseñanzas y disciplinas que se trabajan desde el marco teórico en este Máster finalmente tienen una conexión con el marco práctico en las aulas.
2. Que un cuerpo de docentes bien formados, dotados de las herramientas y estrategias principales para el desempeño de su profesión, son claves para que un sistema que no llega a todo sí pueda llegar a casi todos.
3. Que el camino de la Docencia no es sencillo, ni está marcado de antemano curso tras curso. Cada grupo es único, y saber adaptarnos es lo que hará de nosotros buenos profesores.
4. Que proyectos como el de innovación permiten evaluar de forma directa nuestra función docente, lo que es condición indispensable para mejorar y afinar cada día un poco más nuestra labor. Porque hacer autocrítica no es malo, sino necesario.

## ❖ CONCLUSIONES

Yerma es la tarea del docente que no sabe a quién sirve, o que cree que es poco el esfuerzo que debe asumir para hacer su función como es debido. Nada más lejos de la realidad. Pero como hemos dicho que la Docencia es un claroscuro, por supuesto que ni todo son luces ni todo es negrura en el futuro de esta profesión.

Nos habría gustado poder emplear las técnicas de innovación en pequeñas dosis, dentro de cada sesión con cualquiera de los grupos que hemos tratado durante las prácticas; entendemos que una combinación mixta de metodologías que incluya siempre un poco de aprendizaje de conceptos atajaría uno de los principales males que asolan a nuestro actual sistema educativo: por más que avanza la pedagogía, seguimos anclados en un sistema y en unas prácticas que favorecen la memorización vacía y el inmovilismo didáctico.

Es cierto que no es sencillo de preparar y tampoco de llevar a cabo, si bien empezando de forma muy liviana en cursos tempranos podríamos conseguir que, al llegar al final de la etapa y al Bachillerato, los estudiantes se hubiesen acostumbrado a aprender a pensar y pudiésemos elevar la profundidad de sus conocimientos, añadiendo más complicación a sus redes conceptuales previas que sería asimilada con mayor celeridad y corrección.

Para que este y otro tipo de iniciativas similares funcionen, hay que empezar por cambiar uno mismo. Hay que enfocar la función docente desde un prisma nuevo en el claro que hay que seguir las directrices teóricas que marque la legislación educativa y sus derivados. Pero lo que no podemos permitirnos desde el plano docente es escudarnos en ella para acomodar la enseñanza a nosotros y nuestras limitaciones, en lugar de adecuarla a los alumnos y a las necesidades de la sociedad que nos da razón de ser.

Durante mucho tiempo se ha sostenido que el profesor de secundaria carecía de la formación pedagógica tan necesaria para el completo desempeño de la función docente. Ahora que estamos, con no pocas dificultades, ante una generación de profesores bien formados y preparados para el óptimo ejercicio de sus funciones, no cabe echarle



balones fuera a la legislación para decir que no hacemos cambios ni adaptaciones porque el currículo nos encorseta.

¿Nos limita el currículo? En cierta medida claro que sí. Pero también nos orienta y nos guía en el camino docente. Dicho de otra manera, no hay que buscar ni trabas ni excusas, sino caminos alternativos que igualmente nos conduzcan a la meta propuesta. Y si la legislación o el sistema nos convienen, bien: y si no lo hacen, pues menos bien pero bien también. Porque nuestra labor es más importante que el sistema en sí, y no podemos simplificarla tanto.

No todo serán victorias, pero deberemos afrontar aún con más fuerza si cabe los fracasos para aprender cuanto podamos de ellos.

Los días que pasemos de hoy en adelante, como de hoy hacia atrás ya ha sido así, no van a poder ser siempre buenos ni dentro ni fuera del aula. A pesar de ello, esperamos haber exprimido las enseñanzas y experiencias que sobre nosotros se han volcado en esta maestría, a fin de que llegado el momento siempre podamos recordar o recurrir a ellas para superar esos baches que aparezcan en el ejercicio de la profesión.

Las limitaciones del docente, como las del ser humano en general, están en gran medida en su mano para ser superadas a base de esfuerzo, tenacidad y lucha diaria. Nosotros, como futuros profesores, debemos ejercer también de cicerones cuando otros flaqueen o duden, transmitiendo y compartiendo tantas experiencias y conocimientos como tengamos a otros profesores para que la profesión se dignifique gracias al empeño de todos, cada cual en su medida.

La Educación no es algo que se posee, no es material ni tiene propiedad o derechos de autor. Es un derecho y una obligación que nos concierne a todos como ciudadanos y más particularmente, a aquéllos que ejerzan o pretendan hacerlo dentro del gremio. Y nuestro deber es mejorarla y protegerla, defenderla y devolverle tanto como sea posible.

Nuestro presente, como nuestro futuro en la función docente, debe pasar por no cejar en el empeño de ser siempre un poco mejores de lo que ya somos. No desde el perfeccionismo enfermizo, que nos hará plomiza la profesión; pero sí desde la capacidad de adaptación y superación que ha caracterizado al ser humano desde que dio sus primeros pasos sobre el planeta.

## ❖ REFERENCIAS DOCUMENTALES

- o LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- o REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de Diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- o ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- o ORDEN ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- o \*Definiciones, extraídas de: <http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>
- o AGELET, J. (et al.). (2000). *Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad*. Barcelona. Graó.
- o AGELET, J. (et al.) (2000). *Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad*. Barcelona. Graó.
- o AUSUBEL D., (1973). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. Ed. Trillas. México. Pp. 13-145, 178-225.
- o BALLESTER M. (et al.). (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona. Graó. Pp. 7-103.
- o BENEJAM, P. (1999). *La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular en Ciencias Sociales*. Íber. 21.

- o BOOTH, M. B. (1983). *¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato?* Extracto de: *Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking*. History and Theory, 22, (4), pp. 101-117.
- o BRUNER, J. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. San Sebastián de los Reyes, Madrid. Ed. Morata. Pp. 23-45, 133-172.
- o CARRETERO, M. (2011). *La dificultad para comprender los conceptos históricos*. Extraído de: Carretero, M. (2011). *Comprensión y aprendizaje de la historia*. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- o CARRETERO M. Y LIMÓN M. (1993). *Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales: Infancia y Aprendizaje*. Pp. 60-63, 152-169.
- o CARRETERO M., POZO J.I. Y ASENSIO M. (2011). *Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia*. Madrid. I.C.E. Universidad Autónoma de Madrid.
- o CHI M.T.H. Y ROSCOE R.D. (2002). *Aprendizaje como construcción/revisión de modelos mentales*. Extracto de: . *The Processes and Challenges of Conceptual Change*. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 3-27). Netherlands. Kluwer Academic Publishers.
- o GONZÁLEZ, I. (2002). *El conocimiento geográfico e histórico educativo: La construcción de un saber científico*. En: *La Geografía y la Historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- o GRENCÉ T., DIÉGUEZ J., ESPINO O., MARÍAS D., MARTÍN G., MORALES P., PERALES A. Y RUBALCABA R. (2014). *Geografía e*

*Historia. Biblioteca del profesorado: guía y recursos para 2ºESO. Proyecto Los Caminos del Saber. Madrid. Santillana. Pp. 115-125.*

- o HERNÁNDEZ, X. (2000). *Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Íber. 24.
- o MARRASÉ, J.M (2013). *La alegría de Educar*. Barcelona. Plataforma Editorial
- o MARTON F., RUNESSON, U. Y TSUI A. (2004). *Aprendizaje como construcción de “formas de ver”*. Extraído y traducido de: Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). *The Space of Learning*. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, Nueva Jersey y Londres: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- o MORALES P. (2010). *Ser profesor: una mirada al alumno*. 2ª Edición. Guatemala. Universidad Rafael Landívar. Extraído de:  
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>
- o PAGÈS, J. (2000). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado*. Íber. 24.
- o PALACIOS, J. MARCHESI A., Y CARRETERO, M. (1990). *Psicología evolutiva. Desarrollo psicológico y educación*. Vol.1. Ed.Alianza. Madrid. Pp. 4-29, 92-118.
- o PAUL R. Y ELDER L. (1995). *El contenido es pensar, pensar es el contenido*. Extraído de: *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34-35.
- o SHULMAN, L. S. (1999). *Taking learning seriously*. *Change*, 31(4), 11-17.
- o TRIBÓ, G. (1999). *Los conceptos clave en las propuestas curriculares*. Íber. 21.

## ❖ ANEXO 1

### **DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

**Para la asignatura de Diseño, Organización y Desarrollo de actividades para el aprendizaje de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte**

**UD PARA FPB 1:**  
**LA EUROPA DE LAS MONARQUÍAS**  
**ABSOLUTAS**



**NELIA LÓPEZ TRUJEQUE**  
**MÁSTER DE PROFESORADO**  
**CURSO 2015/2016**



# ÍNDICE

❖ SECUENCIACIÓN Y MARCO LEGISLATIVO.....	3
❖ CONTEXTUALIZACIÓN.....	3
❖ OBJETIVOS Y CONTENIDOS.....	4
❖ CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS PROPIAS.....	7
❖ ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS.....	7
❖ SESIONES Y ACTIVIDADES.....	7
❖ RECURSOS DIDÁCTICOS.....	14
❖ CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	15
❖ HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN.....	16
❖ BIBLIOGRAFÍA.....	16

## ❖ SECUENCIACIÓN Y MARCO LEGISLATIVO

La UD se engloba en la etapa de Secundaria, dentro del módulo de *Comunicación y Sociedad I*, que se establece como asignatura troncal en el primer curso de la Formación Profesional Básica según establece el currículo específico por el Real Decreto 127/2014, de 28 de Febrero.

Hay que señalar que una planificación didáctica sirve como guía, pero que en ningún caso se trata de una planificación estática y aplicable de forma estandarizada. Cada grupo y cada etapa tiene su dinámica y ésta se ha de ver reflejada a través de una planificación flexible y modificable en cualquier momento del desarrollo de las sesiones. Si bien una orientación y una organización mínima es fundamental, la planificación de una UD debe ser algo vivo y 100% personalizable a la idiosincrasia y circunstancias del alumnado que la recibe.

La legislación establece 4h semanales para este módulo, y la UD presente se realizará a finales del 2º Trimestre o principios del 3º Trimestre.

A esta UD se le han asignado inicialmente un total de 6 sesiones para impartir los contenidos correspondientes, distribuidas de la siguiente forma:

N.º DE SESIÓN	DÍA	HORARIO
1	Lunes 04/04/2016	9'20-10'15h
2	Martes 05/04/2016	9'20-10'15h
3	Miércoles 06/04/2016	10'45-11'35h
4	Jueves 07/04/2016	12'45-13'35h
5	Lunes 11/04/2016	9'20-10'15h
6	Martes 12/04/2016	9'20-10'15h

## ❖ CONTEXTUALIZACIÓN

El centro en el que ubicamos el grupo es el de referencia de la comarca de Tarazona y el Moncayo, en Zaragoza, con un total de 607 alumnos inscritos para el presente curso 2015/2016 y un claustro de 76 profesores, con aproximadamente un 60% de interinidad.



El aula de FPB 1 se compone de 10 alumnos, de entre 16 y 24 años, de los cuales asisten 7-8 alumnos con regularidad. De éstos, dos tienen diagnóstico ACNEE sin significación curricular y un tercero está en estudio por si pudiera necesitar algún apoyo educativo.

## ❖ OBJETIVOS Y CONTENIDOS

### ▪ OBJETIVOS GENERALES DEL CICLO

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en su apartado 3 del artículo único, alude a que la formación profesional en el sistema educativo contribuirá a que el alumnado consiga los resultados de aprendizaje que le permitan:

- a) Desarrollar las competencias propias de cada título de formación profesional.
- b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional.
- c) Conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
- d) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.
- e) Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.
- f) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
- g) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
- h) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.
- i) Preparar al alumnado para su progresión en el sistema educativo.
- j) Conocer y prevenir los riesgos medioambientales.

Los ciclos de formación profesional básica contribuirán, además, a que el alumnado adquiriera o complete las competencias del aprendizaje permanente.

## ▪ **OBJETIVOS DEL MÓDULO**

Según art.9.2 (R.D. 127/2014), los módulos profesionales de Comunicación y Sociedad y Ciencias Aplicadas tendrán como referente el currículo de las materias de la Educación Secundaria Obligatoria incluidas en el bloque común correspondiente y el perfil profesional del título de Formación Profesional en el que se incluyen. Los objetivos de este módulo son los siguientes:

- a) Desarrollar las destrezas básicas de las fuentes de información utilizando con sentido crítico las tecnologías de la información y de la comunicación para obtener y comunicar información en el entorno personal, social o profesional.
- b) Reconocer características básicas de producciones culturales y artísticas, aplicando técnicas de análisis básico de sus elementos para actuar con respeto y sensibilidad hacia la diversidad cultural, el patrimonio histórico-artístico y las manifestaciones culturales y artísticas.
- c) Desarrollar y afianzar habilidades y destrezas lingüísticas y alcanzar el nivel de precisión, claridad y fluidez requeridas, utilizando los conocimientos sobre la lengua castellana para comunicarse en su entorno social, en su vida cotidiana y en la actividad laboral.
- d) Reconocer causas y rasgos propios de fenómenos y acontecimientos contemporáneos, evolución histórica y distribución geográfica para explicar las características propias de las sociedades contemporáneas
- e) Desarrollar valores y hábitos de comportamiento basados en principios democráticos, aplicándolos en sus relaciones sociales habituales y en la resolución pacífica de los conflictos
- f) Desarrollar habilidades lingüísticas básicas en lengua extranjera para comunicarse de forma oral y escrita en situaciones habituales y predecibles de la vida cotidiana y profesional.

## ▪ OBJETIVOS DE LA U.D.

Principalmente, conseguir que los estudiantes valoraren y comprendan la creación del espacio europeo en la Edad Moderna. Ello se realizará mediante los siguientes

### **CONTENIDOS MÍNIMOS:**

#### La Europa de las Monarquías absolutas

- Las grandes monarquías europeas: ubicación y evolución sobre el mapa en el contexto europeo.
- La monarquía absoluta en España.
- Evolución del sector productivo durante el periodo.

#### La colonización de América

- Estudio de la población.
- Evolución demográfica del espacio europeo.
- Comentario de gráficas de población: pautas e instrumentos básicos.

#### La evolución del arte europeo de las épocas medieval y moderna

- Pautas básicas para el comentario de obras pictóricas.

#### Tratamiento y elaboración de información para las actividades educativas

- Recursos básicos: resúmenes, fichas temáticas, biografías, hojas de cálculo o similares, elaboración, entre otros.
- Vocabulario específico.

## ❖ CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS PROPIAS

Este módulo contribuye a alcanzar las Competencias para el Aprendizaje Permanente. La formación del módulo se relaciona con los siguientes objetivos generales del Ciclo Formativo: n), ñ), o), p), q) y r); y con las Competencias Profesionales, Personales y Sociales m), n), ñ), o) y p) del título.

## ❖ **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS**

Durante las sesiones, pretendo llevar a cabo una metodología basada en el aprendizaje significativo, flexible, participativo e interdisciplinar, que se apoye en la medida de lo posible en actividades muy prácticas y apoyando la UD en el uso de las T.I.C. y de las T.A.C.

Muy a menudo los alumnos no aciertan con la respuesta porque no se les permite ser creativos, espontáneos, ni se adecúan los contenidos a sus intereses y motivaciones. Partiendo de la base de que los estudiantes de FPB son aquéllos con los que el sistema tradicional ha fallado, creo que hay que presentar los contenidos de forma que sean útiles para su vida diaria, motivantes, amenos, comprensibles y accesibles por todos, sin que por ello pierdan rigor académico.

Este sistema, similar al que se aplica en la Educación Secundaria Para Adultos, no sólo optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también mejora el clima del aula y la percepción personal de los alumnos. Si se convencen de que pueden superar la materia de la UD, se alejarán de una ratio de abandono escolar, absentismo y expulsiones que es de por sí muy elevado.

Se pretende incentivar su participación a través de metodologías activas: debate dirigido, aprendizaje por conceptos, estudios de caso y aprendizaje lúdico.

## ❖ **SESIONES Y ACTIVIDADES**

Para una correcta planificación de las sesiones hay que tener en cuenta principalmente tres cuestiones: cuándo, qué y cómo vamos a trabajar los contenidos. En este apartado se da respuesta a todas estas cuestiones, sesión por sesión.

### ▪ **SESIÓN 1**

**Lunes 04/04/2016**

**9'20-10'15h**

## Contenidos

Temporalización, contexto social, cambios en la mentalidad y cultura en general, grandes personajes e instituciones. Comparación con la etapa anterior, si procede.

## Actividades y Tiempos

- Actividades de Iniciación: interaccionar con los estudiantes para centrarles en la época comprobando si conocen algún personaje importante, alguna obra relevante, etc.

Tiempo estimado: 5'

- Actividades de Motivación: visionar un vídeo documental sobre el fenómeno de brujería/histeria colectiva que se dio en Salem (EEUU), en 1692.

Tiempo estimado: 10'

- Actividades de Desarrollo: al finalizar el visionado del vídeo documental sobre Salem, realizarán una tormenta de ideas para extraer juntos las principales características de la sociedad y realizar un esquema o resumen.

Aplicar el método expositivo para el desarrollo de los contenidos curriculares, facilitando su captación y su comprensión a través de líneas del tiempo, mapas y esquemas en proyección digital (power point).

Tiempo estimado: 20'

- Actividades de Refuerzo: repaso de lo explicado en clase, aportándoles una visión más de conjunto, a través de una actividad basada en completar un texto al que le faltan algunas palabras. Ellos dispondrán previamente del texto incompleto y podrán rellenarlo, con ayuda del profesor, con los conceptos que se han dado a lo largo de la sesión.

Tiempo estimado: 15'

## ▪ SESIÓN 2

**Martes 05/04/2016**

**9'20-10'15h**

### Contenidos

Descubrimientos científicos, geográficos, inventos, razón.

### Actividades y Tiempos

- Actividades de Iniciación: repaso breve de lo explicado en la sesión anterior y pequeña introducción para situarles en el tema.

Tiempo estimado: 5'

- Actividades de Motivación: proyección de unas imágenes de los principales acontecimientos y personajes ilustres asociados a estos contenidos (toma de Granada, principales personajes de diferentes disciplinas, objetos que revolucionaron el momento o la posterioridad...).

Tiempo estimado: 10'

- Actividades de Desarrollo: aplicar el método expositivo para el desarrollo de los contenidos curriculares, facilitando su captación y su comprensión a través de esquemas en proyección digital (power point).

Asociar visualmente la explicación sobre las causas y consecuencias de estos acontecimientos, mediante las imágenes aplicadas en la actividad de motivación, que ahora serán completadas con un esquema resumen que contenga los contenidos curriculares de la sesión.

Visionar un vídeo didáctico sobre el descubrimiento de América

Tiempo estimado: 25'

- Actividades de Refuerzo: realizaremos varios listados con los principales rasgos de los descubrimientos, causas y consecuencias.

Tiempo estimado: 10'

### ▪ **SESIÓN 3**

**Miércoles 06/04/2016**

**10'45-11'35h**

#### Contenidos

De la Edad Media a la Modernidad. Formas de gobierno y estructuras políticas de la Edad Moderna.

#### Actividades y Tiempos

- Actividades de Iniciación: repaso breve de lo explicado en la sesión anterior y pequeña introducción para situarles en el tema.

Tiempo estimado: 5'

- Actividades de Motivación: mediante dos imágenes brevemente analizadas (una imagen de la genealogía del Felipe II y de la herencia imperial, y otra del *Leviathan* de Hobbes), nos situaremos en el contexto y se acercará al alumno a los monarcas de los que se va a hablar durante la sesión.

Tiempo estimado: 10'

- Actividades de Desarrollo: aplicar el método expositivo para el desarrollo de los contenidos curriculares, facilitando su captación y su comprensión a través de esquemas en proyección digital (power point).

Tiempo estimado: 25'

- Actividades de Refuerzo: realizar una triple comparación sobre los diferentes sistemas de gobierno que se dieron en la Edad Moderna, principalmente en España y en Europa (monarquía medieval, monarquía autoritaria o compuesta y monarquía absolutista).

Tiempo estimado:10'

#### ▪ **SESIÓN 4**

**Jueves 07/04/2016**

**12'45-13'35h**

#### Contenidos

Sesión con ordenadores → Arte y cultura.

#### Actividades y Tiempos

- Actividades de Iniciación: breve repaso de lo dado en las sesiones dadas hasta el momento para conectar los conceptos teóricos con la práctica de arte que van a realizar.

Tiempo estimado: 5'

- Actividades de Motivación: reparto de fichas e imágenes de diferentes obras artísticas del Renacimiento y del Barroco, para que se vayan familiarizando con los estilos. Todas las obras serán de Tarazona y su Comarca, de Zaragoza o de zonas que a ellos les resulten cercanas/conocidas.

Elegirán una de las fotografías y se la describirán al resto de sus compañeros, según su punto de vista.

Tiempo estimado: 10'

- Actividades de Desarrollo: siguiendo un guión previo cerrado, deberán de buscar en internet información sobre su obra artística renacentista o barroca y realizar una presentación en power point individual.

Tiempo estimado: 20'

- Actividades de Refuerzo: breve repaso expositivo mediante proyección digital (power point) sobre las principales características de los dos estilos que han



trabajado durante la sesión.

Tiempo estimado: 15'

## ▪ **SESIÓN 5**

**Lunes 11/04/2016**

**9'20-10'15h**

### Contenidos

Repaso completo de los contenidos curriculares y conceptos principales del tema en la sesión anterior al examen.

### Actividades y Tiempos

- Actividades de Iniciación: breve introducción de las actividades prácticas que van a realizar durante la sesión.

Tiempo estimado: 10'(5' por actividad, cuando sea el momento de realizarlas)

- Actividades de Motivación: identificar alimentos y objetos a través de fichas y botes contenedores donde habrá diferentes plantas y objetos que podrán ver, oler y tocar, y que tuvieron especial relevancia en la Edad Moderna, para contribuir al repaso de los descubrimientos.

Rellenar una ficha donde se constate la identificación de esos elementos, por parejas heterogéneas.

Tiempo estimado: 15'

- Actividades de Desarrollo: juego de preguntas y respuestas, tipo Quiz/Trivial Pursuit: *El Oro de los Audaces*. Con ayuda de una presentación digital, se les plantearán preguntas relacionadas con los contenidos teóricos y prácticos que han realizado los alumnos durante las sesiones anteriores, con tres respuestas posibles por pregunta. Uno a uno, en orden, irán recibiendo su pregunta y si la contestan correctamente, recibirán una moneda. Si fallan, el turno pasará al

compañero de al lado y si éste acierta, recibirá una moneda. Después, podrá contestar a su pregunta y ganar otra moneda o no. Cuantas más preguntas acierten, más tesoro acumulan.

Con este sistema, responden a preguntas formales que se asemejan a las que pueden encontrarse en el examen, pero de una forma lúdica y mediante el refuerzo positivo.

Tiempo estimado: 25'

- Actividades de Refuerzo: toda la sesión es de refuerzo, en realidad.

## ▪ **SESIÓN 6**

**Martes 12/04/2016**

**9'20-10'15h**

### Contenidos

Examen/sesión de contenidos curriculares/Evaluación del proceso y metodología de enseñanza-aprendizaje (labor docente).

### Actividades y Tiempos

- Actividades de Iniciación: explicar en qué va a consistir la prueba escrita, que NO va a ser el examen que les puntúe en la evaluación sino un cuestionario para que ellos evalúen y puntúen la enseñanza recibida.

Tiempo estimado: 10'

- Actividades de Motivación: se les reparte el folio con las preguntas que interesa que contesten en diferentes formatos de respuesta: SI/NO, BIEN/MAL/REGULAR, respuesta abierta, numérica... que deben contestar anónima y libremente

Tiempo estimado: 5'

- Actividades de Desarrollo: resolver individualmente el cuestionario lo más sinceramente posible, con la finalidad de conocer sus impresiones sobre la forma de impartir las sesiones, las actividades programadas, proyecciones, vídeos...

Pueden preguntar al profesor si dudan sobre la realización del cuestionario, pero no deben hablar entre ellos.

Tiempo estimado: 25'

- Actividades de Refuerzo: no proceden en esta sesión, pero sí sería interesante reservar unos minutos para resolver dudas de los contenidos dados, o por si alguien quiere ampliar conocimientos sobre la Edad Moderna y desea preguntar.

Tiempo estimado: 0-10'

## ❖ RECURSOS DIDÁCTICOS

Principalmente, la UD y las sesiones que la componen se llevarán a cabo en el aula de referencia, salvo algunos días en que requeriremos ordenadores con acceso a internet y programa tipo power point instalado, de uso individual o para usar cada dos alumnos.

En el aula se necesitará un proyector, un ordenador con acceso a internet, tizas, pizarra convencional, atlas y mobiliario adecuado para que puedan sentarse y apoyar sus cosas sobre un escritorio.

Como recurso didáctico necesitarán un dossier elaborado *ex profeso* por el profesor, ya que en esta parte del módulo no llevan libro de texto.

En cuanto a recursos humanos, los alumnos, la tutora y yo como profesora seremos los principales protagonistas del aprendizaje.

## ❖ CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Citando literalmente el camino marcado por la legislación vigente, se recoge el siguiente **resultado de aprendizaje** para la presente UD:

- Valorar la construcción del espacio europeo hasta las primeras transformaciones industriales y sociedades agrarias, analizando sus características principales y valorando su pervivencia en la sociedad actual y en el entorno inmediato.

En función de la legislación vigente se han seleccionado los **criterios de evaluación** más relacionados con la UD:

- c) Se han valorado las consecuencias de la construcción de los imperios coloniales en América en las culturas autóctonas y en la europea.
- d) Se ha analizado el modelo político y social de la monarquía absoluta durante la Edad Moderna en las principales potencias europeas.
- e) Se han valorado los indicadores demográficos básicos de las transformaciones en la población europea durante el período analizado.
- f) Se han descrito las principales características del análisis de las obras pictóricas a través del estudio de ejemplos arquetípicos de las escuelas y estilos que se suceden en Europa desde el Renacimiento hasta la irrupción de las vanguardias históricas.
- g) Se ha analizado la evolución del sector o de los sectores productivos propios del perfil del título, analizando sus transformaciones y principales hitos de evolución en sus sistemas organizativos y tecnológicos.
- h) Se han elaborado instrumentos sencillos de recogida de información mediante estrategias de composición protocolizadas, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.
- i) Se han desarrollado comportamientos acordes con el desarrollo del propio esfuerzo y el trabajo en equipo.

## ❖ **HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN**

Los procedimientos para dicha evaluación se basan en tres pilares básicos: continuidad, sistematicidad y flexibilidad.

Para llevarlo a cabo, principalmente se operará con las siguientes **herramientas de evaluación**:

- ➔ Observación directa.
- ➔ Revisión y recogida de producciones de los alumnos.
- ➔ Realización de actividades en clase. Si se realizan después de la parte dedicada a desarrollar el contenido curricular, sirven para evaluar el nivel de adquisición de los nuevos conceptos de cada día, y si los relacionan o no con conceptos previos.
- ➔ Realización de una prueba objetiva, de tipo escrito. Permite evaluar los conceptos y contenidos teóricos que ha adquirido el alumno durante las sesiones.

## ❖ BIBLIOGRAFÍA

- A. ALVAR., M. HERRERO, F. MONTCHER Y M<sup>a</sup>A. PÉREZ (2011). *La España de los Austrias. La actividad política*. Madrid. Historia de España XI, Historia Moderna. Pp. 168-183.
- A.FLORISTÁN, coord. (2009). *Historia Moderna Universal*. Barcelona, Ariel.
- A.PASTOR *et alii* (2014). *Comunicación y sociedad I*. Madrid. Paraninfo.
- C. CARRASCO, M<sup>a</sup>.D. FIGUEIRA, G. GONZÁLEZ, J.L. GONZÁLEZ, A. MARCOS, G. SIERRA, F. TORRES (2008). *CCSS Geografía e Historia: proyecto ánfora para 2ºESO*. Estella, Navarra. Oxford Educación. Pp. 188-231.
- G. FATÁS, G.M. BORRÁS (2004). *Diccionario de términos de Arte y elementos de Arqueología, Heráldica y Numismática*. Madrid. Biblioteca de Consulta. Alianza Editorial.
- J.C MARGOLIN (1992). *Los Inicios de la Edad Moderna*. Madrid. Ediciones Akal. Pp. 183-209, 234-302, 451-497.

- M. FDEZ. ÁLVAREZ (2010). *Casadas, monjas, ramera y brujas. La olvidada historia de la mujer española en el Renacimiento*. Madrid. Austral. Pp. 17-88, 183-230.
- M<sup>a</sup>V. LÓPEZ, J.U.MARTÍNEZ (1982). *Análisis y comentarios de textos históricos II. Volumen 2: Edad Moderna y Contemporánea*. Madrid. Ed. Alhambra Universidad. Pp 32-79.
- T.GRENCE, J.DIÉGUEZ, O.ESPINO, D.MARÍAS, G. MARTÍN, P.MORALEJO, A. PERALES, R.RUBALCABA (2014). *Geografía e Historia. Biblioteca del profesorado: guía y recursos para 2ºESO. Proyecto Los Caminos del Saber*. Madrid. Santillana. Pp. 115-125.
- Definiciones, extraídas de: <http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>

## ❖ ANEXO 2

### **PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN**

**Para la asignatura de Evaluación e Innovación Docente e Investigación Educativa  
en Geografía, Historia e Historia del Arte**

PROYECTO DE INNOVACIÓN E  
INVESTIGACIÓN

EN LA PRÁCTICA DOCENTE:

# Reforma Protestante y Contrarreforma Católica en 2º E.S.O.

NELIA LÓPEZ TRUJEQUE

Máster Universitario de Profesorado.

Curso: 2015-2016



# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	50
2. MARCO TEÓRICO Y PLANTEAMIENTO GENERAL .....	51
3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO .....	54
4. METODOLOGÍA .....	67
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	73
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	84
7. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA .....	93
8. ANEXOS.....	96

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde las Ciencias sociales es relativamente frecuente que los conceptos se aborden desde un enfoque expositivo, magistral, en el que se deja poco espacio a la imaginación de quien recibe y debe asumir dichos conocimientos. No sólo es que el proceso puede resultar anodino para ellos, sino que hace décadas que se incide, desde la experiencia pedagógica, en que es el método que menos resultados consigue a largo plazo porque no afianza los conocimientos nuevos ni los integra totalmente con los ya existentes. Y sin embargo, sigue siendo igual de cierto que los encorsetados currículos educativos no permiten otra metodología *a priori*, donde los conceptos se agolpan uno tras otro, sin poder profundizar ni darles un sentido que verdaderamente sea útil para los estudiantes.

Tal es el caso del currículo del curso que nos ocupa, 2ºE.S.O., aplicado según lo dispuesto en la L.O.E. de 3 de Mayo 2/2006 y en su correspondiente ORDEN del 9 de Mayo de 2007 de la Comunidad Autónoma de Aragón. En la citada legislación, se dispone que los alumnos de las dos clases que van a ser objeto del estudio deben de absorber todo lo que abarca la Historia desde la caída del Imperio Romano de Occidente, hasta la caída del Antiguo Régimen (más de 1.300 años de Historia), incluyendo además varios temas de Geografía Humana de España y del mundo.

Estamos ante un reto, pues es un curso especialmente ajustado y arduo de cubrir, tanto para estudiantes como para profesores. Con el único fin de facilitarles la comprensión de conceptos complejos, que por su desarrollo cognitivo se prevé que resulte más que dificultosa, propongo partir del aprendizaje de conceptos. Es decir, una metodología que parta de menos a más abstracción en los conceptos que se vayan a tratar.

Los conceptos históricos, aunque sujetos por unos alambres básicos de acontecimientos cronológicamente inalterables, se componen en realidad de múltiples dimensiones como si de pequeñas piezas de un reloj se trataran. Así, con el aprendizaje de conceptos podemos ir tejiendo esa red con tantas dimensiones como necesitemos, aumentando la abstracción de las mismas en función del nivel de nuestros alumnos. Estos engranajes, estas dimensiones comprendidas y entrelazadas unas a otras, podrán sostener y aportar sentido de conjunto al reloj que sería nuestro concepto histórico.

Se espera que los alumnos puedan oponer una cierta resistencia, por no haber trabajado nunca de esta forma. No obstante, los resultados se prevén positivos ya que esta metodología es muy participativa, les permite interactuar entre ellos y con el profesor durante la plenitud de las sesiones que se utilice.

También cabe la posibilidad de que, tal y como sostienen algunos expertos en el desarrollo de las capacidades cognitivas como Piaget, haya dificultades porque los conceptos históricos en sí mismos son demasiado complejos para un adolescente de esta edad (Piaget sostiene que hasta los 16 años no se tiene capacidad mental suficiente para enfrentarse con significación a estos conceptos que requieren mayor abstracción cognitiva). Y pese a ello, estamos seguros de que habrá más éxitos que lamentos en este

proyecto. Sirva de acicate, en cualquier caso, para quienes como nosotros quieran salirse de la clase expositiva y mejorar la experiencia docente.

## **2. MARCO TEÓRICO Y PLANTEAMIENTO GENERAL**

### **2.1. MARCO TEÓRICO**

En este apartado vamos a tratar de contextualizar tanto el marco teórico en el que nos moveremos para el desarrollar el proyecto de investigación-acción, como en los escollos que se prevé tenga el mismo desde su punto de partida. No debemos olvidar que este proyecto es una investigación educativa, y como tal hay que intentar tener bien medidos los pros y los contras que pueden presentarnos para ajustar lo mejor posible la metodología y obtener así los mejores resultados posibles. Porque parte de esos éxitos no serán para nosotros, sino para nuestros estudiantes.

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, hay autores que, más allá de las teorías sobre las etapas del desarrollo evolutivo del intelecto humano de Piaget, afirman que los contenidos curriculares escapan con mucho a la capacidad intelectual que tienen los alumnos en el momento de su aplicación (Carretero Pozo y Asensio, 2011:4, y Carretero 2011). No como una crítica a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la etapa secundaria, sino precisamente para considerar con más cuidado y bondad su metodología.

Como siguen comentando estos y otros autores, una Historia basada en fechas e hitos no tiene sentido ni es didáctica en absoluto; sólo contribuye a sumar una dificultad más a las que ya tienen de partida. Un alumnado que no es capaz de alcanzar la abstracción de estos conceptos si no es parcial o peor, erróneamente, terminará hastiado y frustrado en el estudio de la Historia ya desde sus comienzos. Los problemas se acrecientan cuando además hay que relacionar entre sí varios conceptos; porque si uno de forma aislada no se ha entendido correctamente, difícilmente se podrán conectar y entender los demás.

No es de extrañar, pues, que el estudio de las Ciencias Sociales y en concreto, de la Historia, haya sido desde hace años la bestia negra de generaciones de estudiantes.

Sin embargo, autores como Nichol y Dean (1997) consideran que los conceptos son las estructuras que sostienen nuestro mundo, creando redes que nos abren la puerta al verdadero conocimiento. Es decir, que ni sirve ni es verdadero el conocimiento que se sostiene basándose en la acumulación memorística de datos que nos hace enciclopedias humanas, pero sin conexiones que relacionen unos datos con otros ni profundidad que nos lleve a la comprensión del fenómeno en cuestión.

Para eso precisamente está el aprendizaje por conceptos. ¿De qué sirve saber que la Revolución Francesa fue un suceso fundamental de la Historia de la Humanidad, que tuvo lugar en el año 1.789, si no se comprende la magnitud de su impacto, o las

circunstancias que hicieron posible que éste tuviese lugar? Para entender la realidad que se esconde tras los conceptos históricos, hay que abordarlos desde un enfoque circular que lo abarque todo y lo relacione todo.

Pero no todo son desventajas en el punto de partida. Es probable que los conocimientos previos de nuestros alumnos nos sean útiles para estructurar sobre ellos los “andamios” del aprendizaje por conceptos, o para llamar su atención y suscitar un debate en torno a los que no sean correctos que también nos permitan captarles para comenzar el trabajo con *Learning Cycle*. Dependerá de si el alumno es capaz de reconocer y elaborar su propia definición correcta del concepto y sus dimensiones.

Según Carretero y otros coautores de sus estudios (Carretero et al., 2011), la mayor parte de los adolescentes de entre 12 y 14 años son capaces de seleccionar una definición correcta sólo de forma parcial. En cualquier caso, como sostiene el profesor en sus numerosos estudios (1991 con Asensio y Pozo, 1993 con Limón), todas las investigaciones nos permiten saber más sobre nuestros objetos de estudio y nos ayuda en la afinación de nuestra docencia.

En la obra de Nichol y Dean (1997) se recoge, al igual que en las citadas ya de Carretero, la certeza de que los conceptos se adquieren de forma gradual y progresiva, que va poco a poco alcanzando mayor complejidad hasta comprenderse por completo (si es que comprender un concepto histórico en su plenitud es posible). Como se suele decir, en las Ciencias Sociales aplicadas a estas edades nos encontramos con la tarea de tener que “empezar por la nuez”, por lo más sencillo y principal, para ir haciéndola cada vez más y más grande, y más ramificada.

Chi y Roscoe (2002) sostienen que los estudiantes tienen dos procesos de aprendizaje para afianzar o desterrar conocimientos previos incorrectos, asimilación y revisión, siendo ambos útiles y necesarios para la incorporación de conceptos nuevos. Si el nuevo concepto no choca con los suyos ya existentes, se produce un fenómeno de asimilación.

En caso de que no sea así, el estudiante procederá a revisar su concepto previo.

Lo ideal es conseguir que en ellos se produzca el conflicto cognitivo, como sostenía Ausubel y como defiende Bruner en alguno de sus trabajos, porque sólo así conseguiremos que el adolescente verdaderamente modifique y absorba conocimientos nuevos, instándole a que se haga preguntas, a que cuestione los hitos históricos y los haga suyos desde hoy y para siempre, con y sin profesor.

## **2.2. PLANTEAMIENTO GENERAL**

Una vez que hemos centrado el foco de atención en las posibles piedras que vamos a encontrar en el camino de la investigación-acción, es interesante justificar por qué nos planteamos la metodología del *Learning Cycle*.

Hemos citado a numerosos autores que ven en la memorística vacía un problema de aprendizaje severo, sobre todo a largo plazo. Nuestros alumnos están en edades en las que tendrían que absorber conocimientos con facilidad, con interés y para todo su ciclo vital. Y sin embargo, también hemos dicho que habitualmente no es así en las escuelas e institutos.

El *Learning Cycle* nos va a permitir reconocer el problema, planificar una experiencia que lo aborde a través de metodologías activas, poner en marcha la nueva experiencia y reflexionar sobre ella, de tal forma que después de reflexionar hemos vuelto al punto de partida analizando las posibles nuevas causas y soluciones para ese mismo problema o para otros nuevos detectados en el proceso de la investigación-acción.

La metodología basada en un ciclo de aprendizaje tiene una estructura articulada en fases que se suceden la una a la otra, permitiendo adecuar el ritmo del aprendizaje a cada alumno e ir avanzando en complejidad fase a fase (Marek, 2008).

En la primera fase, la exploración, el profesor selecciona y prepara los materiales que posteriormente los alumnos tendrán que utilizar durante las sesiones, así como un conjunto de normas y guiones orientativos.

En la segunda fase o de desarrollo, el profesor debe fomentar y dirigir debates y dialéctica que hagan a sus estudiantes dudar de lo que saben y de los conocimientos que se les ofrecen, para que se produzca el necesario conflicto cognitivo y los procesos de asimilación y revisión de los conceptos previos que ellos tienen. Es la parte más difícil, porque el profesor debe de ser un interlocutor que siembre una discordia controlada, al tiempo que debe saber actuar como mediador y guía de los debates que induce en el grupo. Y el grupo, no sólo debe de sentirse motivado e implicarse, sino que tiene que realizar las actividades que se le presentan para ir poco a poco desarrollando el concepto. No perdamos de vista tampoco que la investigación de este tipo es natural o no experimental; es decir, que los sujetos de nuestro estudio están en su contexto local, natural, sin que se manipulen las variables para nada, y eso puede facilitar o entorpecer notablemente esta fase si el profesor investigador no es lo suficientemente diestro en un aula.

En la última fase o de expansión, se les propone a los alumnos aprovechar la terminología científica y el concepto, obtenidos de las dos fases anteriores, para que lo apliquen en otras actividades y puedan ampliar su experiencia (Marek, 2008).

En nuestro caso, entendemos que éste es el procedimiento a seguir. No obstante, siendo la primera vez que vamos a aplicarlo, somos conscientes de que probablemente el experimento no estará completamente bien planteado y que tampoco alcanzaremos las tres fases del proceso tan en profundidad como sería deseable. En realidad, nuestro objetivo sería más bien conseguir un acercamiento que nos sirva de toma de contacto con esta metodología tanto a nosotros como docentes, como a nuestros alumnos de clase magistral. Si logramos que este acercamiento se produzca, aún con resultados

adversos lo consideraremos un éxito y un aliento para perseverar en el aprendizaje por conceptos y en su estudio a través del *Learning Cycle*.

Partiremos de la participación activa de todo el grupo y la libertad plena para hacerse preguntas en voz alta, de forma que entre todos podamos ir corrigiendo y aumentando los conocimientos del alumnado. Si ya de por sí es altamente recomendable favorecer el aprendizaje colaborativo y la interacción del alumno en sus clases (porque no olvidemos que son por y para el alumno, como sujeto protagonista que es de su aprendizaje), es fundamental utilizarlo para la metodología que vamos a ver en los siguientes apartados.

### 3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

#### 3.1. EL CONCEPTO

Vamos a tratar en realidad dos conceptos, porque por separado no tienen cabida el uno sin abordar el otro. En este caso, nuestra investigación versará sobre REFORMA PROTESTANTE Y CONTRARREFORMA CATÓLICA. Siempre teniendo en cuenta que lo vamos a impartir para un grupo mixto de 2º ESO, que se ubica en un instituto público de la Comunidad Autónoma de Aragón.

La Reforma Protestante, iniciada por Martín Lutero en 1.517, ha sido objeto de muchas revisiones más o menos benévolas. No obstante, hay más información seria editada sobre su principal fundador que sobre el fenómeno en sí, que muchas veces se aborda de una forma positivista o sesgada y no se llega a profundizar en el concepto en sí ni en las dimensiones que le dan forma (excepción hecha del enfoque religioso, puramente doctrinal).

Por comenzar de la forma más sencilla posible, citaré lo que el Diccionario Usual de la Real Academia Española de 1992 dice a propósito de la Reforma, en su 4ª acepción:

*“Movimiento religioso que, iniciado en el siglo XVI, motivó la formación de las Iglesias Protestantes”*

Es bastante escueto, ciertamente. E. G. Léonard (1967:1) en la primera *Historia General del Protestantismo*, pág. 11, nos explica que la dificultad de abordar el concepto viene dada porque el protestantismo en sí es un “*complejo que reúne doctrinas, formas eclesíásticas, cuerpos sociales y comportamientos individuales*”. No es un tema fácil de acotar para el nivel de los alumnos que presentamos, como no lo es para los historiadores que quieren estudiar el tema desde un punto amplio, sin caer en hacer un ramillete de Historias sumadas que en realidad distorsionan el concepto en sí mismo. Es la dificultad que entraña normalmente todo concepto de las Humanidades, por ser estos conceptos vivos con muchas realidades en el presente y el pasado.

Por nombrar algunas generalidades sobre la Reforma Protestante:

Desde 1476, Sixto IV decidió que mediante un desembolso de dinero podían otorgar gracias particulares a un difunto. Esta decisión, ya de por sí polémica, fue ratificada y continuada hasta León X, que confirmó una bula de indulgencias para recaudar fondos para reconstruir la basílica de San Pedro en Roma, en 1.511. Esto facilitó el comercio a gran escala y legitimado de primera mano de las indulgencias, que no eran otra cosa que documentos que perdonaban días de estancia en el Purgatorio (es decir, pecados que eran condonados) a cambio de una compensación económica a la Iglesia.

Martín Lutero, un monje agustino nacido en Sajonia y teólogo instruido en las Escrituras y cartas de San Pablo, tenía sentimientos encontrados hacia estas prácticas de la Iglesia Católica. Desde el principio, no deseó ser ni reformador de la Iglesia ni su enemigo. Lo que ansiaba desesperadamente era su propia salvación, la de su alma.

Es cierto que, ofendido por la masiva venta de indulgencias y con el tráfico de reliquias, en la víspera de Todos los Santos de 1.517 colgó en la puerta del castillo de Wittenberg sus conocidas 95 tesis en las que invitaba a debatir sobre estos “productos penitenciales”. Sin embargo, es igual de cierto que esa puerta hacía las veces de tablón universitario y que incluso en 1.518 Lutero sigue apoyando fielmente a la Iglesia Católica:

*“La Iglesia es el cuerpo vivo del que participan todos”*

*“No albergo duda alguna de que Roma permanece en la verdadera Fe”*

*“Hermanos míos que tenéis Fe: confiad vuestras dudas a la Iglesia como un niño que se abandona en el regazo de su madre”*

Será ya a partir de 1518 cuando las posturas entre Lutero y el Papado se enconaron hasta que se determinó excomulgar al agustino. Cada año con mayor virulencia, Lutero criticó las decisiones y la autoridad del Papa. El pontífice y el alto clero vivían alejados del mensaje del Evangélico, en numerosas ocasiones sin guardar en modo alguno los votos que habían jurado al tomar los hábitos.

Esto, sumado a la ignorancia de muchos clérigos que ejercían como tales sin tener conocimientos básicos de las Escrituras ni de sus tradiciones, encendió en Lutero la llama de la rebelión que fue seguida por numerosos fieles alemanes, y que posteriormente se extendería por media Europa.

No perdamos de vista que, además del enfrentamiento religioso, la Europa del momento estaba también en plena ebullición en otros aspectos.

Se estaba dando un proceso de nacionalismo, o sentimiento identitario, en la zona de Alemania. Los príncipes alemanes ven en las luchas religiosas de Lutero una excusa para liberarse del control que sobre ellos ejercían tanto el emperador Carlos V, un

extranjero español, como la Santa Iglesia Católica, Apostólica y Romana, y es por eso que le darán cobijo y protección prácticamente desde el comienzo de la formación de la “nueva” religión.

Los conflictos de religión, que terminaron en rencores y guerras durante años por toda Europa, acogerán también el descontento campesino por su precaria situación. Todos, en conjunto, verán en el protestantismo no sólo una forma de vida o una doctrina religiosa, sino además una vía de escape a sus necesidades, aspiraciones y frustraciones.

De ahí que se extienda no mucho después de su fundación a países como Dinamarca, Holanda, Inglaterra o Suiza, con sus evoluciones y particulares adaptaciones según se crea conveniente (como en el caso del rey inglés Enrique VIII), o según se discrepe de los preceptos religiosos fundacionales (como en el caso del Calvinismo, que no recoge la salvación por las obras del Catolicismo ni por la Fe del Protestantismo, sino la salvación de las almas por la predestinación divina).

El conflicto finalmente se dará por concluido con la Paz de Westfalia de 1.648, si bien los juicios por herejía continuarán a nivel religioso hasta que verdaderamente se consolide el derecho a la libertad de culto, varios siglos después (en España, no será hasta finales del s.XX, por ejemplo).

Al mismo tiempo que Lutero extendía sus “protestas”, había sectores críticos dentro de la Iglesia que albergaban gran descontento por la actitud y comportamiento que caracterizaban a la institución. El Humanismo bajomedieval había elevado las conciencias de los teólogos católicos y no concebían la corrupción que se había instalado en el seno de la comunidad, que para su mayor desprecio se había visto totalmente legitimada por el Papado y sus más altos dignatarios. La Reforma servirá de acicate para estos sectores críticos para iniciar también su propia reforma interna y externa, que conocemos como Contrarreforma Católica.

Para el concepto de la Contrarreforma Católica, la misma edición de la RAE recoge lo siguiente en su acepción única:

*“Movimiento religioso, intelectual y político destinado a combatir los efectos de la Reforma Protestante”*

También bastante escueta, pero como se puede observar estrechamente relacionada con el concepto de Reforma. No se entienden la una sin la otra.

La lucha de poder entre Lutero y el Papa, entre protestantes y católicos, tuvo dos enfoques vistos desde el lado de Roma: reforma interna, y reforma externa. Por una parte, retomando el asunto de los católicos doctos incómodos con los excesos del clero,



se propuso una revisión de los votos y de las normas a seguir para que éstos fuesen acatados sin demora.

Además, se reforzaron órdenes creadas durante el surgimiento del monacato en la Edad Media (como el cister, que fue reformado y retomada su característica austeridad) y se fundaron órdenes nuevas, donde la sencillez y el servicio a Dios y a los fieles imperaba sobre cualquier otro precepto (como los cartujos, los carmelitas descalzos o los jesuitas). Era la forma que tenía la Contrarreforma de reconocer y corregir los abusos que venía cometiendo desde siglos atrás, de dar ejemplo de Cristiandad, y al mismo tiempo eliminaba la raíz de los problemas que habían dado origen al protestantismo.

Junto con estas medidas internas, se procuró de manera férrea afianzar los cimientos de la Iglesia y su Sacrosancta Auctoritas, puesto que Lutero había puesto en evidencia una y otra vez la figura del Papa y los sacerdotes como intermediarios entre el creyente y Dios.

Se tomaron medidas como reformar el Tribunal de la Inquisición en los países católicos, mantener tratados y relaciones diplomáticas estrechas asegurándose el apoyo de estas naciones, aumentar las persecuciones y juicios de “herejes” protestantes, censura, proscripción y quema de libros prohibidos. Una serie de precauciones que intentaban funcionar como demostración de poder y firmeza de la institución católica, al mismo tiempo que hacían las veces de cordón sanitario para evitar la constante pérdida de apoyos en favor del luteranismo. Si la Iglesia pretendía mantener su poder, no podía permitirse una sangría tan grande de fieles.

Para no faltar a la verdad, sostener que estas dudosas prácticas de afirmación mediante juicios y autos de Fe y otras terribles acciones se dieron durante años en ambos bandos, cada cual a su forma, a base de fomentar el odio y el ostracismo entre miembros de una u otra doctrina. Las Guerras de Religión fueron, por desgracia, uno de los conflictos más duros y difíciles de toda la Edad Moderna.

Como hito histórico que caracteriza este concepto, es importante nombrar el Concilio Tridentino que se sostuvo intermitentemente entre 1.545 y 1.563. En él se debatieron precisamente todos los asuntos y discrepancias concernientes con la doctrina católica, la salvación de las almas y el papel del Papa y del clero en la estructura eclesiástica. Comenzó como un concilio que pretendía unir de nuevo a protestantes y católicos, pero ni fue posible ni está muy claro que hubiese intención sincera de que eso sucediese, por ambas partes.

### **3.2. DESARROLLO DEL CONCEPTO**

Para poder abarcar de forma ligera este concepto, teniendo en cuenta que nuestros alumnos no están preparados para erudiciones históricas ni las desean porque ésta es la primera vez que van a tratar con estos conocimientos históricos, hemos dividido cada

uno de ellos en las siguientes dimensiones, que a su vez se componen de diferentes rasgos:

### **Reforma Protestante:**

#### ☐ **Corrupción religiosa**

Entendemos que es fundamental que comprendan esta dimensión para que puedan deducir y desgranar la situación de la Iglesia y el contexto en que surge la Reforma. Se trabajan **3 rasgos** dentro de esta dimensión: tipos de corrupción, indulgencias como sistema organizado de la corrupción, corrupción legítima y sancionada por el Papado.

#### ☐ **Libre interpretación bíblica**

Entendemos que es primordial para entender el concepto que comprendan la diferencia existente entre entender o no las Escrituras, y qué impacto podía tener la traducción de las mismas en los fieles. **Un rasgo** a tratar: la traducción de la biblia como elemento liberador de la sociedad y como amenaza de la Iglesia Católica.

### **Contrarreforma Católica**

#### ☐ **Abusos corregidos**

La Contrarreforma tiene esta dimensión muy clara cualquiera que sea su enfoque, por eso creemos necesario trabajarla para que los estudiantes entiendan que este concepto no es una mera respuesta al problema luterano, sino que en verdad tuvo gran importancia para la continuidad de la Iglesia Católica. Perfilaremos **2 rasgos**: Contrarreforma como solución a la crisis interna, giro a la austeridad por parte de los católicos.

#### ☐ **Autoafirmación**

Es una dimensión que incluye la reacción lógica a la amenaza del protestantismo, la respuesta previsible ante un sentimiento de agresión o amenaza. Sin esta dimensión, la Contrarreforma no tendría un sentido pleno y quedaría explicada a medias. Otros **2 rasgos** se perfilan: dogmas de Fe y obediencia al Papa en cualquier situación, conflicto religioso como excusa para resolver política europea.

Podríamos abarcar más aspectos y dimensiones del concepto, pero disponemos de un tiempo muy limitado como ya se describirá en otros apartados. No obstante, consideramos que ni es el público, ni el curso, ni hay tiempo en las dos sesiones que

disponemos para ampliarlo más. Si estos dos aspectos de la Edad Moderna quedan medianamente claros, cualesquiera que sean las dimensiones que se añadan con posterioridad podrán ser tratadas fundamentadas ya por medio de estas urdimbres. No es nuestra intención convertir en expertos ni en teólogos a nuestros jóvenes discípulos en dos días, siendo que además eso sería condenar el proyecto al estrepitoso fracaso antes si quiera de comenzar su andadura.

### 3.3. PREVISIÓN

Ya hemos presentado brevemente las dimensiones que vamos a presentar a nuestros adolescentes y justificado su elección. Pese a lo cual, hay que ser realistas y preguntarse hasta qué punto pueden comprender estas dimensiones y en qué nivel de complejidad se situarán en su mayoría. Siempre hay gente que destaca por encima y por debajo en estos niveles, pero nuestro principal objetivo es averiguar en qué punto se queda el grueso de los alumnos porque este nivel será el que marque las pautas de nuestra discusión sobre los resultados obtenidos.

Creemos que las dimensiones que atañen a la Reforma no van a ser, *a priori*, especialmente complicadas de asumir en conjunto a un nivel parcial. Y entendemos que a un nivel superior o complejo van a ser comprendidas sólo por una minoría.

Nuestros alumnos se están criando en una sociedad que constantemente se autodenomina “en crisis”. Aunque ésta sea diferente de la que vivía la sociedad en que surgió el protestantismo, a ellos les sirve para contextualizar y empatizar con la época que vamos a tratar de interpretar. Están más que acostumbrados a vivir con noticias constantes de corrupción (sobre todo política), por eso esperamos que enfrentarse a la dimensión y a su vocabulario no les resulte complicado.

Vemos más difícil, precisamente por la sobreinformación a la que están sometidos, que vean el trasfondo de esta corrupción religiosa y qué objeto tenía, además del obvio de enriquecerse a costa de la ignorancia de los fieles.

Tampoco ver las generalidades que plantea poder leer e interpretar por ti mismo un texto importante debería resultar problemático, si parten de la base de que la sociedad de la Edad Moderna era la que era con sus debilidades y fortalezas. El mayor escollo surge cuando no tienen esta base, porque no se les ha situado en el contexto histórico social con anterioridad. Estas sesiones de innovación van a ser también la presentación a la Unidad Didáctica que se corresponde con el paso a la Edad Moderna desde la Edad Media. Nuestro punto de partida serán sus escasos conocimientos previos en esta parte de la Historia, y aunque no es una dimensión complicada, tiene que comenzar su entendimiento con un ejercicio de abstracción en el que entendemos que la edad va a pesar notoriamente en los resultados.

En cuanto a la parte correspondiente al segundo concepto, creemos que es bastante más difícil de asumir que el anterior. Es cierto que rápidamente surge la idea de Contrarreforma como reacción a la Reforma (véase el término: Contra-Reforma, que es el ejemplo más claro). Sin embargo, no tiene por qué verse con la misma claridad la reforma interna que tuvo lugar en la Iglesia, y es bastante probable que esta dimensión quede parcialmente comprendida. La autocrítica que se hizo la Iglesia tras el cisma protestante requiere mayor empatía que las dimensiones anteriores, e incluso, un ejercicio de personificación e implicación personal para su entendimiento. Cuando uno hace algo mal, lo correcto sería empezar por reflexionar sobre ello y subsanar actitudes insanas que le hayan llevado a obrar incorrectamente. Que adolescentes de 13 años tengan este *locus* de control interno, no nos parece nada sencillo ni esperable.

La dimensión de autoafirmación puede parecer fácil de alcanzar, entendida como que se corresponde con la típica acción/reacción ante la amenaza luterana que siente la cristiandad que mencionábamos en el párrafo anterior. En este caso, lo deseable sería que los alumnos llegasen a deducir por qué se sentía verdaderamente amenazada la Iglesia, cuál era su temor y por qué no puede permitirse mostrar debilidad frente a esta grave crisis interna. Esta parte del concepto entendemos que no será alcanzada por los estudiantes, pero cabe la posibilidad de que haya alguno que lo consiga.

En resumen, prevemos confirmar los resultados de investigaciones anteriores (ver los puntos 1 y 2 del presente trabajo) donde se concluye que los estudiantes de estas edades llegan a comprender conceptos complejos, pero sólo de forma parcial. Los datos obtenidos a partir de las sesiones prácticas nos orientarán y corregirán la dirección de nuestras hipótesis de partida, puesto que serán los alumnos los que las verifiquen a partir de sus reacciones y respuestas.

### **3.4. HIPÓTESIS**

Una vez que conocemos las dificultades del aprendizaje por conceptos, del concepto en sí, la visión histórica del concepto y las previsiones que tenemos cara al proyecto y sus resultados, lo procedente es concretar las preguntas que queremos ver resueltas mediante este proceso de innovación e investigación. Las vamos a dividir por conceptos y dimensiones. Véase:

#### **🚦 CONCEPTO 1, DIMENSIÓN 1:**

##### **Reforma Protestante**

- ☐ **Corrupción religiosa.**

**Rasgo R1)** ¿Ven con profundidad que en la Iglesia moderna había una corrupción generalizada y legitimada, que abarcaba el plano físico y el espiritual?

Para esta pregunta, establecemos la siguiente estructura de niveles y categorías:

N<sub>0</sub>-C<sub>1</sub> No lo ven ni lo intuyen en ningún sentido, ni si quiera aproximado, o no contestan a la pregunta.

N<sub>1</sub>-C<sub>2</sub> Lo ven definiendo el término “corrupción”, pero sin darle profundidad alguna. Simplemente, se redacta y se describe como si el estudiante fuese un espectador que ve el concepto desde una ventana, sin detallar por qué, incluso como mero adjetivo.

N<sub>2</sub>-C<sub>3</sub> Ven la corrupción desde un punto de vista físico, centrándose en la búsqueda de lucro de los sacerdotes y el incumplimiento de sus votos (enfoque más material).

N<sub>3</sub>-C<sub>4</sub> Ven que además de abandonar o dar por olvidados sus votos sacerdotales, hay una implicación moral en la corrupción del clero. No sólo no guardan las formas sino que además se alejan del Evangelio y de ser ejemplo de Cristiandad (enfoque más espiritual).

Nuestras previsiones son que la mayoría de las respuestas sean de categoría 3, el enfoque más material de la corrupción, ya que éste es el que están más acostumbrados a ver a través de la corrupción política basada en el enriquecimiento personal que vivimos en este momento actual. Y que la siguiente categoría en número de respuestas sea la 2, no llegando a comprenderse la corrupción desde el plano espiritual.

**Rasgo R2)** ¿Entienden qué son, para qué se utilizan y, sobre todo, qué implicaciones tiene el comercio de indulgencias?

Para esta pregunta, establecemos la siguiente estructura de niveles y categorías:

N<sub>0</sub>-C<sub>1</sub> No lo ven ni lo intuyen en ningún sentido, ni si quiera aproximado, o no contestan a la pregunta.

N<sub>1</sub>-C<sub>2</sub> Entienden lo que son definiendo el término “indulgencia”, pero sin darle profundidad alguna. Simplemente, se redacta y se describe como si el estudiante fuese un espectador que ve el concepto desde una ventana, sin detallar ningún connotativo asociado al término.

N<sub>2</sub>-C<sub>3</sub> Entienden qué son, y que sirven para obtener dinero para la Iglesia Católica. El estudiante se queda en el impacto económico que la venta de

indulgencias tuvo tanto para los fieles como para el clero que comerciaba con ellas.

N<sub>3</sub>-C<sub>4</sub> Entienden qué son como definición, para qué se utilizaban desde el punto de vista económico y además, perciben claramente las indulgencias como una forma pervertida de obtener poder y de controlar a los fieles.

Una vez más, prevemos que los estudiantes llegarán a comprender una categoría 3 de la dimensión, centrada en el aspecto económico del comercio de indulgencias y el objetivo de enriquecimiento para la Iglesia. Vemos difícil que la mayoría alcance la categoría 4 pero tampoco esperamos que haya muchos sujetos en la categoría 2 porque nos parece un nivel fácil de rebasar para nuestros alumnos.

**Rasgo R3)** ¿Entienden la importancia del Papa y del clero en el proceso de perpetuación de la corrupción en la Iglesia Moderna?

Para esta pregunta, establecemos la siguiente estructura de niveles y categorías:

N<sub>0</sub>-C<sub>1</sub> No lo ven ni lo intuyen en ningún sentido, ni si quiera aproximado, o no contestan a la pregunta.

N<sub>1</sub>-C<sub>2</sub> Entienden que el clero era corrupto y que el Papa también, pero no se detienen o no explican el porqué de estas afirmaciones.

N<sub>2</sub>-C<sub>3</sub> Entienden que el Papa y el clero eran corruptos porque esperaban beneficiarse económicamente de ello. Principalmente, reconocen las estafas que se hacen a los fieles pidiéndoles dinero a cambio de perdonarles pecados una vez muertos. Ven la falta de sentido que esto tiene y lo asocian a que los sacerdotes se aprovechan porque buscan enriquecerse, por avaricia.

N<sub>3</sub>-C<sub>4</sub> Entienden que el Papa y el clero no sólo participaban de la corrupción para obtener un beneficio económico, sino que para que esta corrupción se haya perpetuado tantos años necesariamente ha de estar legitimada y sancionada por la máxima autoridad religiosa. No es sólo avaricia, es que al mismo tiempo está justificada y consentida como si la corrupción fuese correcta para la Cristiandad.

En el caso de esta pregunta, prevemos una complejidad notoria para alcanzar categorías superiores a la 2 porque requiere un nivel de abstracción mayor que las preguntas anteriores. En todo caso, la segunda categoría más citada sería ideal que al menos fuese la categoría 3 porque significaría que unos pocos sí que llegan a comprender este aspecto del concepto.

## CONCEPTO 1, DIMENSIÓN 2:

### **Reforma Protestante**

#### ☐ **Libre interpretación bíblica**

**Rasgo R4)** ¿Entienden por qué la Iglesia vio en la traducción de la Vulgata Latina una amenaza para su supervivencia futura?

Para esta pregunta, establecemos la siguiente estructura de niveles y categorías:

N<sub>0</sub>-C<sub>1</sub> No lo ven ni lo intuyen en ningún sentido, ni si quiera aproximado, o no contestan a la pregunta.

N<sub>1</sub>-C<sub>2</sub> Entienden que la traducción fue importante porque si podían entender lo que se decía en misa o en las Escrituras, ni los sacerdotes ni nadie les engañarían más. Es una categoría basada más en la ruptura con la ignorancia, con el peligro de ser estafados por aquéllos que sí sabían leer los textos sagrados y podían decirles cualquier mentira y abusar de ellos.

N<sub>2</sub>-C<sub>3</sub> Entienden que el hecho de entender lo que escuchaban o incluso, poder leerlo por ellos mismos en su lengua habitual, les permitía interpretar las lecturas y darles su propio sentido, basado en su forma personal de ver el mundo y no en los dictados de los sacerdotes e intérpretes de la Iglesia.

N<sub>3</sub>-C<sub>4</sub> Entienden que además de no engañarles y de poder hacer por sí mismos interpretaciones propias de la Biblia, esta traducción les hacía autodidactas de la religión y ponía de manifiesto que el papel de los sacerdotes como intermediarios entre lo que dice Dios y los fieles, sobra. Los fieles pueden leer directamente la Palabra de Dios, por lo tanto, la Iglesia perdía su función principal.

Queremos prever que la mayoría de los resultados estarán en torno a la categoría 3, porque esta pregunta se aborda desde un sentido muy práctico y aludiendo principalmente a la empatía histórica. Por eso creemos que el grueso de respuestas entenderá que la traducción de la Biblia conduce a su libre interpretación. Esperamos pocos resultados en la categoría 2 y ninguno o casi ninguno en las categorías 1 y 4.

## CONCEPTO 2, DIMENSIÓN 1:

## Contrarreforma Católica

### □ Abusos corregidos

**Rasgo C1)** ¿Entienden la Contrarreforma como un proceso de cambio y crisis dentro de la propia estructura de la Iglesia?

Para esta pregunta, establecemos la siguiente estructura de niveles y categorías:

N<sub>0</sub>-C<sub>1</sub> No lo ven ni lo intuyen en ningún sentido, ni si quiera aproximado, o no contestan a la pregunta.

N<sub>1</sub>-C<sub>2</sub> Entienden que no se actuaba correctamente, que los miembros del clero se portaban mal y que tiene que corregir su comportamiento. Pero no ven más implicaciones.

N<sub>2</sub>-C<sub>3</sub> Entienden que es cierto que el clero se comportaba de forma impía, pero que además necesitan hacer una especie de “lavado de cara” porque Lutero lo ha expuesto y están perdiendo a las masas de feligreses que la sustentan porque han perdido credibilidad (plano del *locus* de control externo).

N<sub>3</sub>-C<sub>4</sub> Entienden que el comportamiento del clero no era digno, que eso además les resta credibilidad ante los fieles y van más allá. En esta categoría, se entiende que, independientemente de la escisión luterana, había sectores dentro de la Iglesia muy descontentos que reclamaban una reforma desde los cimientos de una Institución en ruinas, un asumir las responsabilidades (plano del *locus* de control interno).

Una vez más, siguiendo la línea de estudios anteriores de otros autores, apostamos por una mayoría de alumnos que entiende el concepto de forma parcial. Por eso, creemos que los resultados que más se repetirán girarán en torno a la categoría 3 como máximo, y de ahí para abajo.

**Rasgo C2)** ¿Entienden la Contrarreforma como un intento de vuelta a la sencillez y al mandato evangélico?

Para esta pregunta, establecemos la siguiente estructura de niveles y categorías:

N<sub>0</sub>-C<sub>1</sub> No lo ven ni lo intuyen en ningún sentido, ni si quiera aproximado, o no contestan a la preguntan.



N<sub>1</sub>-C<sub>2</sub> Sí pero no del todo, se quedan en lo superficial argumentando el cambio como un intento del clero de hacerse buenos y dejar de comportarse mal. Es un enfoque ligeramente infantil, viendo la Contrarreforma como un castigo por haber sido “malos”.

N<sub>2</sub>-C<sub>3</sub> Lo entienden, pero a través de las quejas de Lutero. Es decir, como dice Lutero se han convertido en unos avariciosos y unos estafadores, y que no está bien que se aprovechen de los creyentes ni de su ingenuidad. Se han dado cuenta y cambian de extremo a extremo para no caer en lo mismo.

N<sub>3</sub>-C<sub>4</sub> Entienden que el clero se ha comportado de forma egoísta y abusona, con una avaricia desmedida que no se corresponde con el ejemplo de Cristiandad que deberían de ser. Lo que les lleva a deducir que la Contrarreforma es una vuelta al mensaje de humildad que promueven los Evangelios y a retomar la vida sencilla, sin excesos.

Comprendemos que para los alumnos de esta edad (y en realidad, para cualquiera) es más fácil enfocar este apartado como un resultado de acción/reacción dentro de reconocer errores y subsanarlos. Por eso, esperamos que nuestros alumnos se queden en su mayoría en estadios bajos, como la categoría 2, o en todo caso lleguen a la categoría 3.

## CONCEPTO 2, DIMENSIÓN 2:

### **Contrarreforma Católica**

#### ☐ **Autoafirmación**

**Rasgo C3)** ¿Entienden por qué la Iglesia Católica, en su necesidad de permanecer firme frente al luteranismo, exige Fe ciega en los dogmas y obediencia al Papa?

Para esta pregunta, establecemos la siguiente estructura de niveles y categorías:

N<sub>0</sub>-C<sub>1</sub> No lo ven ni lo intuyen en ningún sentido, ni si quiera aproximado, o no contestan a la preguntan.

N<sub>1</sub>-C<sub>2</sub> Entienden que la Iglesia se enfada contra Lutero y sus seguidores. Como Lutero defiende que el Papa no tiene poder para perdonar pecados porque es un hombre como los demás, el Papa decide imponerse y recordarle que es el que manda.

N<sub>2</sub>-C<sub>3</sub> Entienden que al ponerse en tela de juicio la autoridad del Papa, las decisiones que tomaba el Papa ya no eran consideradas como infalibles y se le cuestionaba más. En esta categoría se situarían los que ven cuestionada la autoridad del Papa no sólo por los luteranos, si no por el conjunto de la Comunidad de Cristianos; pero sin llegar a establecer las consecuencias que tiene este ser cuestionado por todos.

N<sub>3</sub>-C<sub>4</sub> Entienden que las protestas y escritos de Lutero han provocado la pérdida de autoridad e infalibilidad del Papa y del clero en general. Y, además, el peligro que supone para la continuidad de la Iglesia como institución a largo plazo si no hay fieles que la obedezcan o que la crean y sigan sus preceptos, porque perdería todo su poder.

En este apartado sí consideramos bastante probable que los resultados se agrupen en torno a la categoría 3 pero seguido de cerca por la categoría 4, porque creemos que no les resultará especialmente difícil entender que, si la Iglesia se ve cuestionada a gran escala y nadie le hace caso, es una institución presta a desaparecer.

**Rasgo C4)** ¿Entienden que la falta de entendimiento religioso entre católicos y protestantes, en el proceso de autoafirmación de ambos, provocó también la división de Europa en el plano político?

Para esta pregunta, establecemos la siguiente estructura de niveles y categorías:

N<sub>0</sub>-C<sub>1</sub> No lo ven ni lo intuyen en ningún sentido, ni si quiera aproximado, o no contestan a la pregunta.

N<sub>1</sub>-C<sub>2</sub> Entienden que los problemas entre luteranos y romanos provocaron una guerra en Europa, pero no los aspectos políticos del conflicto (plano religioso).

N<sub>2</sub>-C<sub>3</sub> Entienden que el enfrentamiento religioso trascendió a las altas esferas porque los países que se mantuvieron católicos declararon la guerra a los países que se convirtieron al luteranismo porque tampoco llegan a ningún acuerdo político entre ellos, lo que suponían apoyar también desde el plano político la confesión religiosa que había asumido ese país (plano diplomático). N<sub>3</sub>-C<sub>4</sub> Entienden que además de las diferencias religiosas y las dificultades diplomáticas del momento, hubo países/gobernantes que aprovecharon los conflictos religiosos para liberarse del control de la Iglesia y promover su separación también en el plano político.

En este caso, sí que creemos que bastantes resultados alcanzarán la categoría 4, porque tenemos previsto comentar la expansión del protestantismo y fundación de nuevas Iglesias. En el momento en que conozcan el caso de Enrique VIII, esta visión será más lógica y deducible.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1. JUSTIFICACIÓN**

La metodología que vamos a utilizar para la investigación-acción es fundamentalmente el método Learning Cycle, que permite reflexionar, planificar una experiencia y llevarla a cabo para volver a reflexionar después y replantear la experiencia de nuevo.

Dentro de la metodología de las sesiones, queremos ahondar en el aprendizaje por conceptos, que permite absorber conceptos nuevos de una forma progresiva y partiendo de los conocimientos previos que tengan los alumnos. En lugar de repartir teoría sin más durante los 50 minutos que dura cada sesión, vamos a permitir que piensen por ellos mismos y que deduzcan poco el concepto trabajando materiales que les permitan llegar a conclusiones correctas. Entendemos que este tipo de metodologías son más flexibles que otras más tradicionales, y que además son más efectivas para que alumnos que aún no tienen desarrollada su capacidad intelectual al 100% puedan llegar a asimilar comprensivamente conceptos históricos complejos.

Para ello, y como se ha mencionado anteriormente, vamos a dividir las dos sesiones de 50 minutos que nos ha cedido amablemente su profesora de forma que en la primera vamos a trabajar el concepto de Reforma Protestante mediante dos dimensiones: corrupción religiosa y libre interpretación bíblica. Para la segunda sesión tenemos previsto trabajar el concepto de Contrarreforma Católica mediante dos dimensiones también: abusos corregidos y autoafirmación (se entiende que de la Iglesia católica del momento, ambas).

En el punto 2.2 nombrábamos las fases de exploración, desarrollo y expansión (Marek, 2008) como puntos clave a lograr a través de esta metodología. En efecto, se trata de presentarles las fuentes primarias y hacerles trabajar con ellas para que las despedacen y puedan empezar a hacerse preguntas. Naturalmente, estos documentos han sido debidamente adaptados y modificados para que se ajusten lo más posible al lenguaje que utilizan los estudiantes a los cuales va dirigido el proyecto. No tendría sentido enfrentarles a un concepto a través de materiales que ni si quiera comprenden, al menos si uno quiere obtener resultados coherentes con sus planteamientos iniciales.

Además, añadir que la intención es aplicar una metodología progresiva en las sesiones. Es decir, que las cuestiones que se les van a plantear serán más sencillas al principio y cada vez más complejas o con nivel mayor de abstracción a medida que avancemos en

el aprendizaje de conceptos. Con esto podremos comprobar si existen avances en su desarrollo cognitivo (leves, porque entendemos que el tiempo no da para mucho) a medida que se estimula a los alumnos y se enseñan los contenidos mediante aprendizaje de conceptos.

## **4.2. SESIONES Y MATERIALES**

En este apartado, describiremos lo que se pretende hacer en las sesiones, qué materiales se van a trabajar y cómo, así como aquello que esperamos como respuesta por parte los estudiantes. Si se desea ver las sesiones con mayor detalle de conjunto, pormenorizadas desde diferentes enfoques a modo de diario, recomendamos revisar el punto 8.1 *sito* dentro del apartado *Anexos* del presente trabajo.

### **SESIÓN 1: CONCEPTO 1 Y DIMENSIÓN 1**

#### **Reforma Protestante □ Corrupción religiosa.**

Comenzaremos la clase presentándonos y presentando la actividad, entendiendo por ello el establecer de paso unas normas fundamentales que deberán seguir los alumnos para que la clase fluya bien y sea tan amena como efectiva. Creemos que esta parte será vital para que la investigación pueda llevarse a cabo de manera satisfactoria para todos.

A continuación, consideramos que el tema así “de primeras” puede no resultarles motivante. Puesto que son una generación muy visual, que con frecuencia se observa que asume más conocimientos por la vista que solamente por el oído, proyectaremos unas escenas recopiladas de la película *Lutero* (2003), dirigida por Eric Till y de producción alemana, protagonizada por Joseph Fiennes. Este film en concreto fue escogido por ser el más contemporáneo a los estudiantes y porque refleja bien el conflicto de Martín Lutero con las indulgencias, la corrupción y el alto clero.

La primera de nuestras dimensiones tiene que ser la corrupción religiosa, entendiendo por ello tanto la disoluta vida que llevaban los sacerdotes (sobre todo el Papa y el alto clero), tan alejada de los votos de pobreza, castidad y obediencia que a veces no se distinguía quién era clérigo y quien no, salvo que dispensase misas o sacramentos, o cobrase algún tipo de prebenda en nombre de la Iglesia. Hablamos pues de un conjunto de personas que no tiene tampoco una formación ni vocación determinadas, que viven opíparamente, incluso en convivencia con sus mujeres e hijos, y que muy a menudo abusan de sus conocimientos en temas de salvación humana y de los temores de la población mayoritariamente analfabeta y sin acceso a los textos bíblicos, para obtener

favores y efectivo. Engañar a los fieles para obtener dinero se había convertido en una rutina, hasta el punto de que se vendían perdones para canjear en la otra vida.

La intención de la película es introducirles en esta realidad, puesto que no saben nada de estos contenidos y comienzan tema nuevo. Así contextualizamos esta situación, para que reflexionen sobre la sociedad y la realidad religiosa que se vivía en el momento en que surge la Reforma. También, si se da el caso, queremos ir sembrando preguntas averiguando qué les ha llamado la atención, qué creen que son las indulgencias, si algo no les ha parecido del todo correcto.

Prevedemos que a partir de aquí surja, aunque sea de forma superficial, el concepto de indulgencia, que se ve bastante claro en la película y se asocia pronto con la corrupción y el enfado de Lutero. Además, esperamos que haya comentarios al respecto de un discurso que se atribuye a Johann Tetzel: *“Oíd a vuestras madres, a vuestros hermanos, a vuestros hijos que os llaman desde la pena en el Purgatorio. ¿No les oís? Y si lo hacéis, ¿no tendréis una moneda para salvar su alma pecadora de esa condena eterna?*

*[...] tan pronto suena la moneda que se echa en la caja, el alma sale volando”.*

Para apoyar esta dimensión, trabajaremos también con una selección de entre las 95 *Tesis sobre las Indulgencias* que redactó Lutero, archiconocidas para muchos pero totalmente desconocidas para estos alumnos casi con seguridad.

La idea es presentarles las indulgencias en pequeñas tandas, seleccionados y recopilados en función de su relación con la dimensión 1. Se trabajarán “paquetitos” de artículos que sobre todo estén relacionados con la actitud del Papa y los pecados (recordemos que la venta de indulgencias está legitimada y sancionada con varias bulas papales), con el clero que las vende (sabiendo en muchos casos que son engañosas y que su misión es más la obtener dinero a toda costa que salvar almas) y con la propia resolución de Lutero (puesto que este documento es además una fuente primaria escrita de puño y letra del monje agustino al respecto de su opinión sobre las indulgencias y su comercio).

Cada grupo de indulgencias está preparado para que tras una lectura comprensiva puedan responder a una pregunta relacionada, que nos permita saber hasta qué punto entienden la dimensión que estamos tratando.

Estimamos que esta parte, por muy sencillas que sean las preguntas y los textos, será la más complicada para ellos de toda la sesión.

A medida que acabemos cada grupo de artículos, iremos recogiendo y comentándolo en voz alta entre todos para poder extraer conclusiones que les acerquen al nivel máximo de comprensión de la dimensión que nos ocupa.

## SESIÓN 1: CONCEPTO 1 Y DIMENSIÓN 2

### **Reforma Protestante** □ **Libre interpretación bíblica**

Para introducirles en esta dimensión, creemos que bastará con un ejercicio sencillo de trasposición y empatía.

Empezaremos por presentarles un documento en latín, un fragmento del Evangelio de San Mateo sacado literalmente de la Vulgata Latina. Haremos que se lo lean en silencio una primera vez, para a continuación releerlo en voz alta con un voluntario. Cuando la lectura empiece a carecer de sentido, porque damos por hecho que no saben latín ni entienden lo que leen, se detiene al voluntario y se les pregunta qué han entendido. Buscamos que les moleste oír el texto en latín, que sientan que no entienden nada y se desconcierten.

Una vez que está claro que es latín y no saben decirnos de qué trata, presenta un segundo documento escrito completamente en castellano, transcripción exacta del anterior, con las mismas indicaciones que les he dado para el texto en latín: que lo lean en silencio una primera vez y que además hagan una segunda lectura mientras lo lee en voz alta un compañero.

Cuando el voluntario concluye la lectura en alto, se les repite la pregunta (qué han entendido) y se les pregunta también cuál de los dos textos prefieren y por qué. Esperamos que la respuesta sea justo la opuesta, es decir, que entienden bien el texto porque está escrito en una lengua que todos dominan. Y también suponemos que el texto 2 será el que prefieran si les damos a escoger entre los dos en función de su comprensión.

Tras contextualizar brevemente el documento, daremos pie a un debate del que podremos recoger observaciones para la investigación, con la idea inicial de contestar a unas preguntas sencillas entre todos:

- ¿Qué diferencia supuso traducir la Biblia del latín al alemán para la sociedad moderna?
- ¿Cómo pudo afectar eso a sus vidas y a la forma de entender la religión?
- ¿Y qué importancia tendría en el papel del clero?

Una vez superada esta barrera, les recordaremos que la gente del entorno de Lutero hablaba alemán, mientras que toda la producción documental eclesiástica estaba escrita en latín y era recitada en latín. Además, les haremos notar que la población sigue siendo en su mayor parte analfabeta y que los únicos poseedores del conocimiento y de los caminos de la salvación humana, son los que sí pueden entender y leer las Escrituras. Queremos que puedan llegar a empatizar con los contemporáneos de Lutero, y creemos que este shock inicial de no entender nada de nada en latín va a favorecer que este objetivo se consiga.

Lo ideal sería que llegasen a empatizar hasta el punto de llegar al máximo nivel de comprensión, en el que entienden que el analfabetismo y la imposibilidad de entender la Biblia ponía la vida y temores de los más humildes en manos de sacerdotes y curas, que no siempre decían la verdad ni eran ejemplo de moral cristiana. Creemos que llegarán a entender, si no todos, un grueso número de alumnos, que jugar con el lenguaje de las Escrituras era, en el fondo, una manera de controlar a la feligresía y de obtener poder, además de dinero.

Pretendemos cerrar esta parte de la sesión reflexionando tanto sobre el problema de la corrupción como la libertad que supuso poder entender e interpretar la Biblia, como una forma de acabar precisamente con esa corrupción religiosa, y cómo es Lutero el primero que hace constar la necesidad de hacer reformas en la Iglesia.

Dudamos de si podremos llegar con éxito y tiempo para hacer la fase de expansión con el enfoque debido, si bien creemos que será interesante poder intercalarla entre producción y producción de los alumnos porque lo que se va a ir haciendo, en el fondo, es ir construyendo el concepto poco a poco a través de dimensiones y estas a su vez, a través de mini-dimensiones más sencillas. Confiamos en que si vamos “tirando del hilo” más allá de lo básico en cada una de esas preguntas, respuestas y debates conseguiremos el mismo efecto o más que haciendo una etapa de expansión conclusiva o recopilatoria al final de la sesión porque ya estarán más cansados.

Lo que sí pretendemos es, para concluir, hablarles de la expansión del protestantismo y sus variantes (anglicanismo y calvinismo). Lo consideramos un apartado más lúdico porque hay anécdotas curiosas a través de las cuales llamar su atención. Por ejemplo, la relación que tuvo la azarosa vida amorosa de Enrique VIII con la fundación de la Iglesia

Anglicana, o la declarada enemistad entre Juan Calvino y nuestro ilustre personaje Miguel Servet.

## SESIÓN 2: CONCEPTO 2 Y DIMENSIÓN 1

### **Contrarreforma Católica** □ **Abusos corregidos**

Hemos venido diciendo con anterioridad que esta sesión será, según lo previsto, la más complicada de las dos. Sobre todo, porque dependemos de dos factores fundamentales:

- Que hayan comprendido y asimilado correctamente el concepto de Reforma.
- Que, perdido el efecto del factor sorpresa inicial, no les hayamos motivado o no les guste este método y la sesión no tenga éxito.

Esperamos que el resultado sea satisfactorio al menos parcialmente, no queriendo caer en la parte negativa de la previsión cumplida si esperamos poco. Pero también

queremos ser realistas y rigurosos, y atendiendo a los problemas que plantea el tema y la edad de nuestros alumnos es de esperar que les cueste más alcanzar niveles altos de comprensión.

Para conseguir los máximos rendimientos cognitivos, empezaremos por repasar brevemente lo que se dijo en la sesión 1 mediante un esquema sencillo, que recoja también características básicas que nos sirvan para introducir el concepto de la Contrarreforma Católica y no empezar en frío con las dimensiones. Además, es una manera de poder preguntar y ahondar en los conocimientos previos que traen los alumnos sobre el tema que vamos a tratar.

Una vez vistos esos rasgos generales de la Contrarreforma, para ubicarles, intentaremos provocar un debate sobre los motivos de la Contrarreforma, y sobre por qué se hacen reformas en la Iglesia Católica después del cisma protestante. Esperamos recoger notas de sus pareceres, que nos sean útiles *a posteriori* para contestar a nuestras hipótesis.

Después, se les presentará un documento para que lo lean con calma. Primero en silencio, y luego una segunda lectura en alto a través de voluntarios. Se trata de una recopilación y selección adaptada de los preceptos fundacionales de la orden de los jesuitas, conocidas como *Reglas* de San Ignacio de Loyola, uno de los líderes espirituales de la Contrarreforma. Estos preceptos se aprueban en 1538 y muestran un retorno a la vida austera, ejemplar para la Cristiandad y sobre todo, con una marcada obediencia al Papa y una advertencia velada ante las desviaciones tanto del creyente como del clero hacia las herejías.

Será un documento fundamental para la posterior fundación de otras órdenes religiosas católicas, y sobre todo, un preludio de algunos de los acuerdos que se tomen en el Concilio de Trento de 1545. Por eso, por ser un material fielmente representativo de la línea que seguirá la Iglesia Católica en su proceso de reforma interna y externa, y representativo también para tratar las dos dimensiones que hemos previsto, es por lo que se ha escogido este documento. Por supuesto, adaptado en forma y vocabulario a los alumnos que se van a enfrentar a él.

Una vez leído y debatido con ellos el significado de cada precepto, procederemos a relacionarlo con lo que ya hemos visto y a provocar en conflicto cognitivo que les lleve a deducir en la máxima de las medidas las dimensiones del concepto junto con el concepto mismo, porque entendemos que tras la primera sesión estarán mejor preparados para enfrentarse al aprendizaje por Learning Cycle.



## SESIÓN 2: CONCEPTO 2 Y DIMENSIÓN 2

### **Contrarreforma Católica □ Autoafirmación**

Queremos que a continuación hagan dos actividades en las que se les pregunta en primer lugar por la actitud hacia la Iglesia Católica que recomienda San Ignacio de Loyola, porque entendemos que es la misma que se fomentará desde el Papado en adelante (obediencia ciega, dogmática, a cualquier mandato del Papa y de la institución católica, por encima incluso de nuestras reticencias y creencias). A partir de aquí, queremos inducir una dialéctica sobre la necesidad o no de que el padre jesuita recoja esta norma en particular en las normas básicas de su orden, así como de extenderla a toda la Cristiandad.

Pretendemos que reflexionen sobre la necesidad de autoafirmación que tiene la Iglesia y más concretamente, la necesidad de reubicar la figura del Papado que ha quedado bastante mermada y cuestionado su poder. La segunda pregunta es una pregunta más general, dirigida hacia los motivos que podrían esconderse tras la Contrarreforma. Con ella, pretendemos que el discurso de los estudiantes en su camino a la comprensión del concepto profundice y no se quede en la mera idea de *“cambio porque todo iba mal”*, o *“había que hacerlo porque estafaban a la gente y eran promiscuos y malas personas”*. Que la corrupción llevó tanto a la Reforma como a la Contrarreforma, bien; pero no podemos quedarnos en ese escalón de conocimiento.

Para asegurarnos de que los alumnos efectivamente han aprendido algo de la experiencia de innovación, se les mandará para casa una redacción libre en la que recojan todo lo que han visto y sacado en claro de las sesiones, con la única condición de no consultar ni libro, ni apuntes ni bibliografía alguna. Escribirán lo que se les haya quedado, sea lo que sea.

## **5. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **5.1. APLICACIÓN PRÁCTICA**

El contexto en el que se desarrolló la práctica fue diferente a lo esperado y a lo planificado. Teníamos pactado un tema y curso concreto para realizar esta actividad sin contratiempos, si bien llegado el momento ni fue el curso ni el tema preparado el que tuvimos que desarrollar.

Tampoco las fechas acordadas se respetaron, por cuestiones de calendario del profesor. Hasta la última semana y media antes de finalizar el periodo de prácticas no tuvimos ni curso, ni tema ni fechas para completar esta tarea, de hecho. Como consecuencia, tuvimos que escoger las dimensiones de los conceptos, buscar materiales y preparar las sesiones en un tiempo record. Cuando se realizaron, no fueron como parte del tema ya iniciado sino como introducción al mismo. Estas dificultades previas a la realización de

la actividad pueden haber influido en el desarrollo de las mismas, y creo que es un valor a tener en cuenta porque condiciona en cierta medida los resultados.

El grupo que hemos estudiado, de 2ºESO, consta de 23 alumnos matriculados. Sin embargo, de éstos sólo asistieron a clase los días de las sesiones 16 alumnos. Hubo mayoría de chicos frente a chicas, y todos tienen edades comprendidas entre los 13 y los 14 años. Los 6 estudiantes que faltaron estaban de intercambio en Francia, por lo que hemos decidido actuar como si hubiese sólo 16 alumnos de partida.

La mayor parte del alumnado respondió a las preguntas tal y como se pidió, aunque debo constatar que en uno de los grupos los alumnos que normalmente sacan mejores calificaciones se mostraron inicialmente más hostiles a este tipo de intervención educativa. Sin embargo, los estudiantes que, según comentarios de la tutora de apoyo, suelen ser más proclives a suspender o a sacar notas medias bajas fueron los más participativos y los que más interés mostraron durante las sesiones. Pese a todo, el grupo en general contestó y entregó resueltas las actividades que se les propusieron, permitiéndonos tener buenos materiales de análisis.

## **5.2. EXPOSICIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA PARA SU ANÁLISIS**

A continuación, se van a exponer los datos que hemos obtenido a partir del análisis de las producciones de los alumnos, de las ideas diseminadas a los alumnos para inducirles a reflexionar y la observación sistemática. Para ello dividiremos de nuevo el análisis de los dos conceptos, que serán a su vez divididos en las diferentes dimensiones de cada uno, para poder observar detenidamente el grado de comprensión y de interrelación de los mismos que ha tenido cada alumno y alumna.

El análisis de cada categoría de manera independiente va a permitir que la evolución del alumnado se pueda observar detenidamente en cada alumno, así como de manera global, y si han sido capaces de relacionar diferentes rasgos entre sí, o los han asimilado de manera independiente. Además, el hecho de introducir cierta progresión en las cuestiones planteadas a medida que profundizábamos en los conceptos y que avanzaban las sesiones, nos permite también observar si hacerlo ha influido en sus respuestas aumentando o disminuyendo su comprensión/abstracción en las preguntas que planteamos.

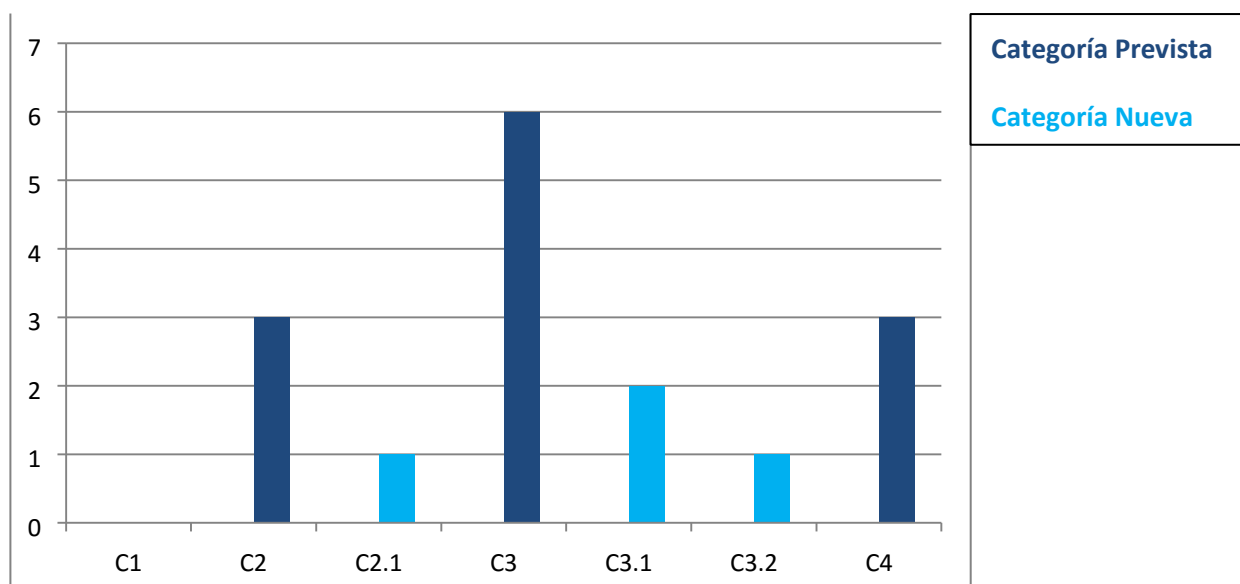
Dentro del concepto de Reforma y Contrarreforma, y dentro a su vez de cada dimensión, estimamos que existen aspectos concretos diferenciales, que denominaremos rasgos. Estos rasgos en nuestro caso se corresponden con las preguntas hipótesis que nos planteábamos al principio del presente trabajo, y que al grupo se le han presentado de forma sencilla y más desmenuzada a través de las actividades que se pueden ver en el anexo, de debates dirigidos y de reflexiones sembradas de forma suelta para que ellos las pudiesen asociar después con los rasgos. A continuación, vemos cuáles han sido los resultados de estas “siembras” de forma pormenorizada:

## CONCEPTO 1, DIMENSIÓN 1:

### Reforma Protestante □ Corrupción religiosa:

**Rasgo R1)** ¿Ven con profundidad que en la Iglesia Moderna había una corrupción generalizada y legitimada, que abarcaba tanto el plano físico como el espiritual?

Estos son los resultados:



De los 16 estudiantes:

Categoría C1- No hay ningún estudiante en este nivel, puesto que todos han contestado y entienden algo sobre la pregunta planteada.

Categoría C2- Hay 3 estudiantes que responden apenas definiendo la corrupción como un adjetivo sin más, calificativo, sin entrar en detalles de a qué afectaría esa corrupción o de qué tipo sería.

Categoría C2.1- El estudiante 008 recoge una categoría distinta. Concretamente, no dice que haya corrupción, sino que la Iglesia de la Edad Moderna es así porque “no hace caso a Dios”, sin entrar en más detalles. Podemos convenir que no se refiere en sí a corrupción, pero insiste varias veces en ello y entendemos que sí recoge a su manera la corrupción en un plano espiritual que también forma parte del rasgo que observamos aquí.

Categoría C3- 6 estudiantes entienden que el concepto secundario de corrupción está asociado a incumplir sus votos y a ganar dinero.

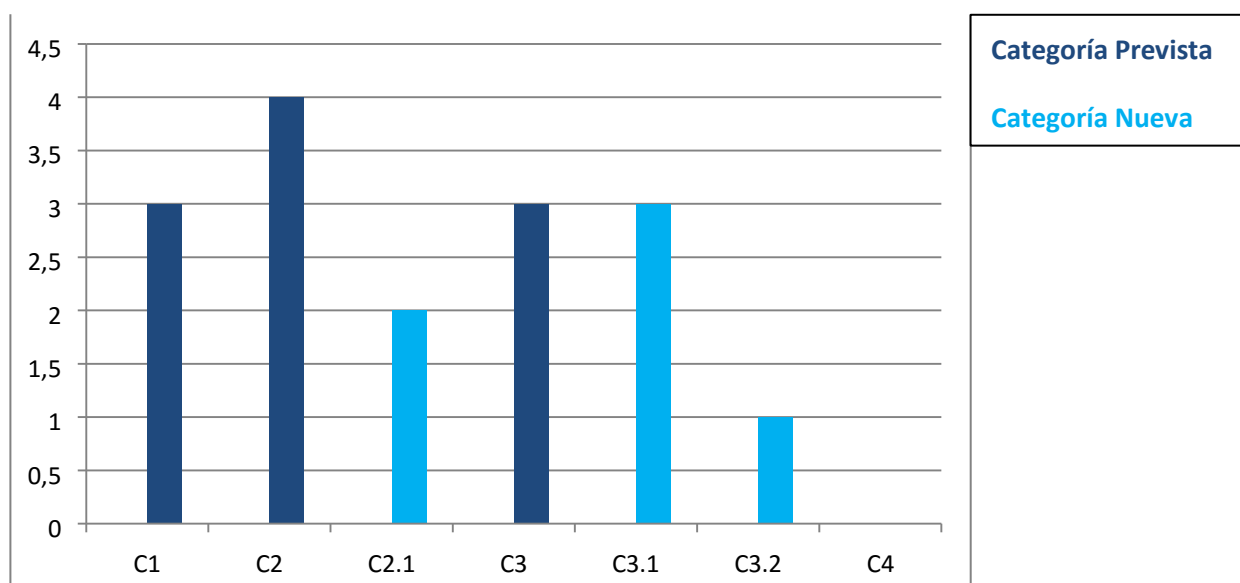
Categoría C3.1- Los estudiantes 003 y 016 han asociado el concepto de corrupción a ganar dinero y poder, lo que los sitúa en el plano material de la categoría anterior; pero al mismo tiempo, los vincula a un plano más mental, más interior, y nos aporta una categoría diferente: la corrupción asociada con el poder para obtener beneficios.

Categoría C3.2- Es una categoría nueva, con similar planteamiento que la anterior. En este caso, 013 asocia la corrupción con la debilidad.

Categoría C4- Hay 3 alumnos que interrelacionan este rasgo tanto con el plano material, con el espiritual, la consecución de poder y, sobre todo, la corrupción consciente para engañar y lucrarse.

**Rasgo R2)** ¿Entienden qué son, para qué se utilizan y sobre todo, qué implicaciones tiene el comercio de indulgencias?

Estos son los resultados:



De los 16 estudiantes:

Categoría C1- 008, 012 y 015 aparecen en este nivel básico, contestando cosas no bien relacionadas o dejando la pregunta en blanco.

Categoría C2- 4 estudiantes saben hablar de forma básica sobre este concepto de las indulgencias, de lo que son... pero no las relacionan con nada más.

Categoría C2.1- Los estudiantes 014 y 016 definen las indulgencias como “unos papeles de la Iglesia que son mentira”, pero sin entrar en más detalles. Por eso

consideramos ubicar aquí la categoría, a medio camino entre la definición y la relación con algo más.

Categoría C3- Hay 3 alumnos definen las indulgencias y las contextualizan, entendiéndolas como una forma de enriquecerse por parte de la Iglesia

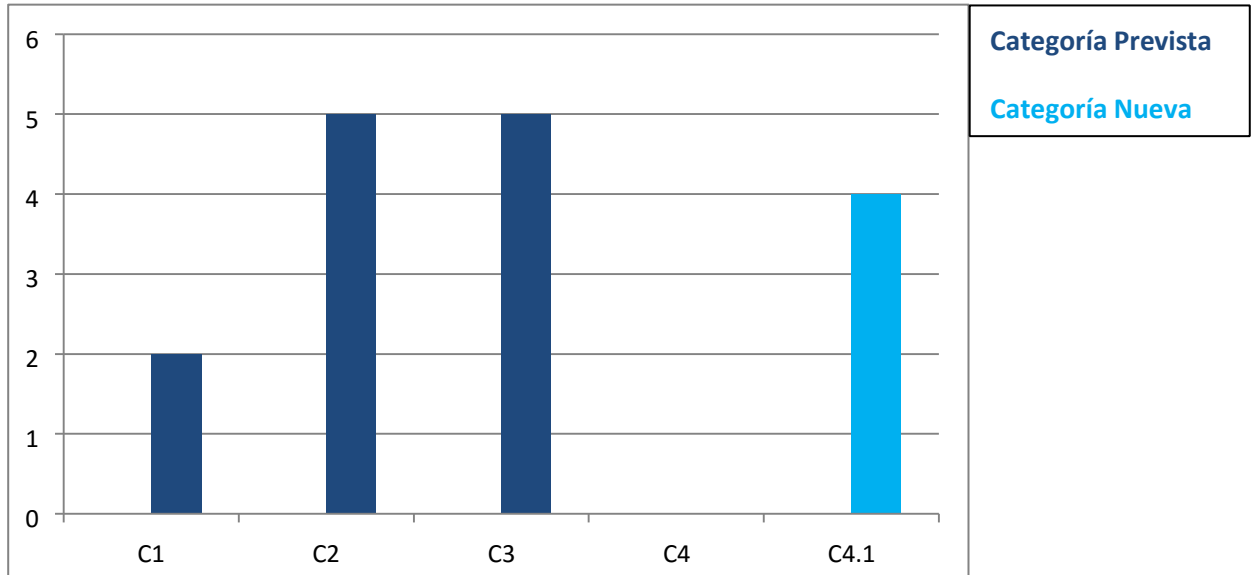
Categoría C3.1- Los estudiantes 005, 009 y 010 ven lo que son las indulgencias, ven que son formas de ganar dinero y añaden comentarios aludiendo a que se hacen falsas promesas a los fieles para que las compren.

Categoría C3.2- El alumno 007 entiende las indulgencias como papeles para el Purgatorio, que en realidad se hacen para sacar dinero a los fieles... y añade el concepto de “engaño intencionado” por parte de la Iglesia “vendiéndolos sabiendo que eran mentira”.

Categoría C4- No han llegado a esta categoría.

**Rasgo R3)** ¿Entienden la importancia del Papa y del clero en el proceso de perpetuación de la corrupción en la Iglesia Moderna?

Estos son los resultados:



De los 16 estudiantes:

Categoría C1- Hay dos alumnos, 014 y 016, que se han desviado del tema y no han entendido el rasgo tratado.

Categoría C2- En esta categoría encontramos a 5 alumnos.

Categoría C3- Hemos visto que 6 alumnos conciben el papel del Papa desde la avaricia y el afán de lucrarse a costa de los fieles, pero no que sea una forma de legitimarlo.

Categoría C4- No han visto esta categoría.

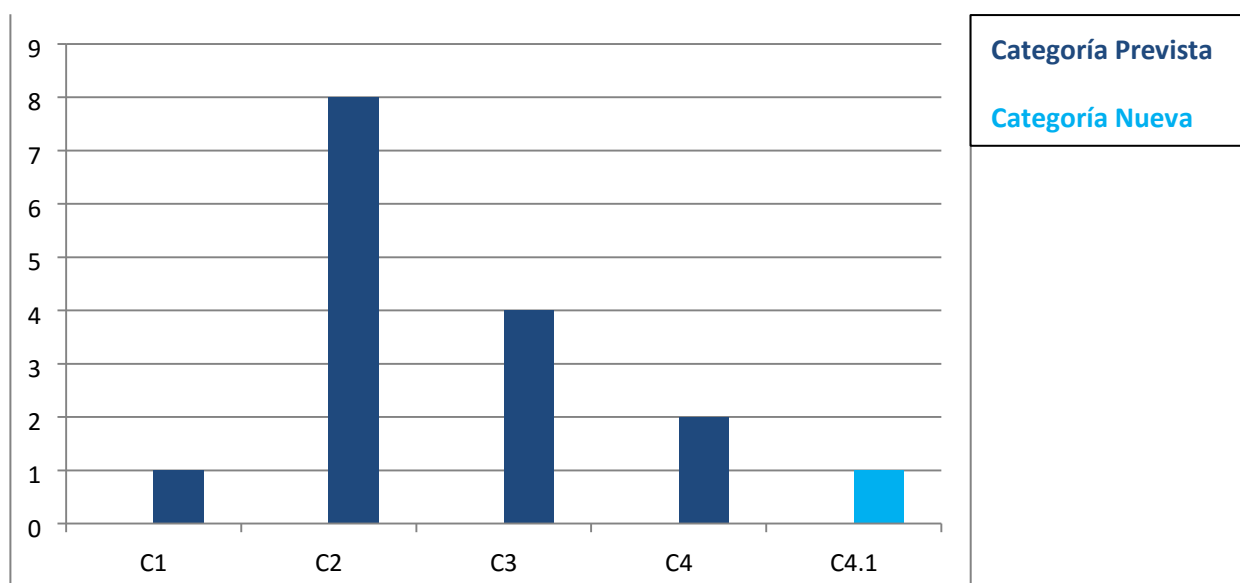
Categoría C4.1- Han visto que el Papa era corrupto, que lo hacía para obtener un beneficio económico para sí mismo. Pero en lugar de concluir en la legitimación como propusimos nosotros al principio de la investigación, hay 4 alumnos que lo asocian al poder y a su mantenimiento de por vida.

## CONCEPTO 1, DIMENSIÓN 2:

### Reforma Protestante □ Libre interpretación bíblica

**Rasgo R4)** ¿Entienden por qué la Iglesia vio en la traducción de la Vulgata Latina una amenaza para su supervivencia futura?

Estos son los resultados:



De los 16 estudiantes:

Categoría C1- El alumno 008 no contesta.

Categoría C2- 8 estudiantes creen que sabiendo lo que dice la Biblia la podrán entender y no les mentarán, ni les podrán decir que hagan algo porque lo dice la Biblia porque en su lengua la entienden, no les pueden engañar ni se podrán aprovechar de ellos.

Categoría C3- De todo el grupo, 4 han añadido a lo anterior que sabiendo leer y entender lo que ponía en la Biblia, podrían emitir su propio juicio de valor. Podrían

tener opinión, o como dice 007 “no haría falta creérselo todo porque un sacerdote le decía que era así o asá”.

Categoría C4- Los alumnos 009 y 005 creen que pudiendo entender la Biblia por ellos mismos, pudiendo interpretarla según su opinión, el clero en la iglesia sobraba. “El Papa no quería que Lutero tradujese la Biblia porque si la gente podía leerla solos, no haría falta que un cura se lo contase ni les harían falta curas nunca más”, según nos cuenta 005.

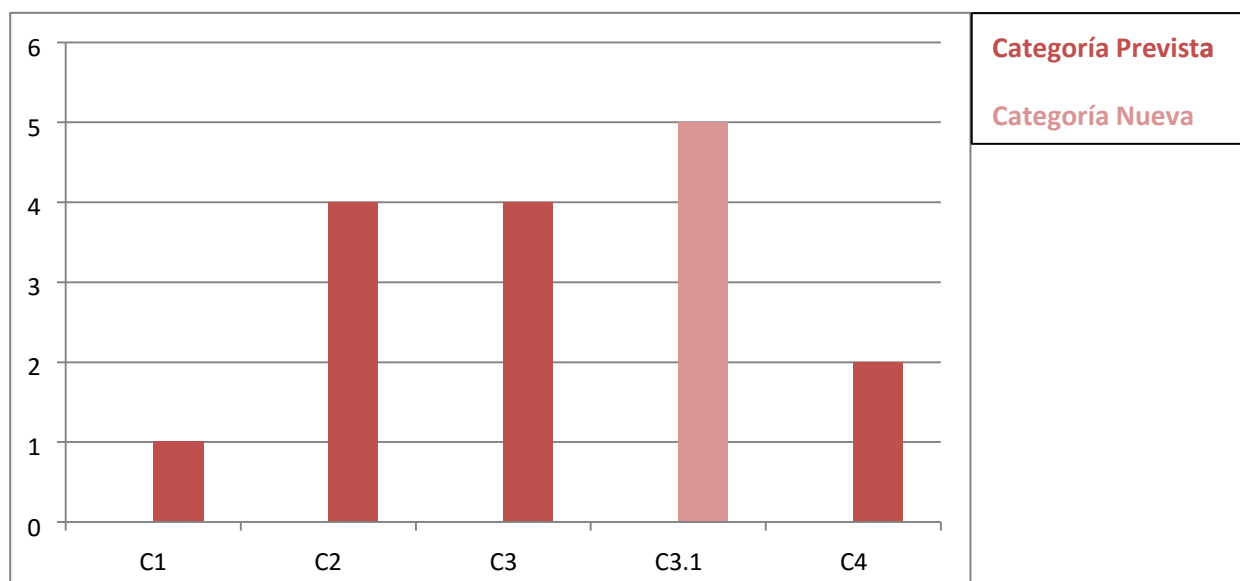
Categoría C4.1- Hay un estudiante, el 010, que añade algo más que no contemplamos en nuestras hipótesis iniciales como categoría, pero que entendemos es un nivel más de comprensión y abstracción. En concreto, 010 escribe que con la Biblia en su idioma la gente podría leerla y entenderla. Eso hacía inútil el papel del clero, porque ya no les necesitaban para leer sobre Dios. “Por eso se enfadó el Papa con Lutero y le excomulgó, porque traducir la Biblia les perjudicaba mucho, perdían poder y eso les dio miedo”. Hay que decir también que este alumno en concreto tiene una forma de expresarse y de redactar que destaca, y mucho, sobre el resto de sus compañeros.

## CONCEPTO 2, DIMENSIÓN 1:

### Contrarreforma Católica □ Abusos corregidos

**Rasgo C1)** ¿Entienden la Contrarreforma como un proceso de cambio y crisis dentro de la propia estructura de la Iglesia?

Estos son los resultados:



De los 16 estudiantes:

Categoría C1- El estudiante 008 no ha comprendido bien el rasgo tras la pregunta, o lo ha hecho de una forma alejada del objetivo (entiende que se produce una reforma dentro de la Iglesia Católica “porque Dios no quería que se portasen así”).

Categoría C2- Hay 4 estudiantes en el grupo que entienden la actitud del clero de la época como mejorable y corregible, sin profundizar más.

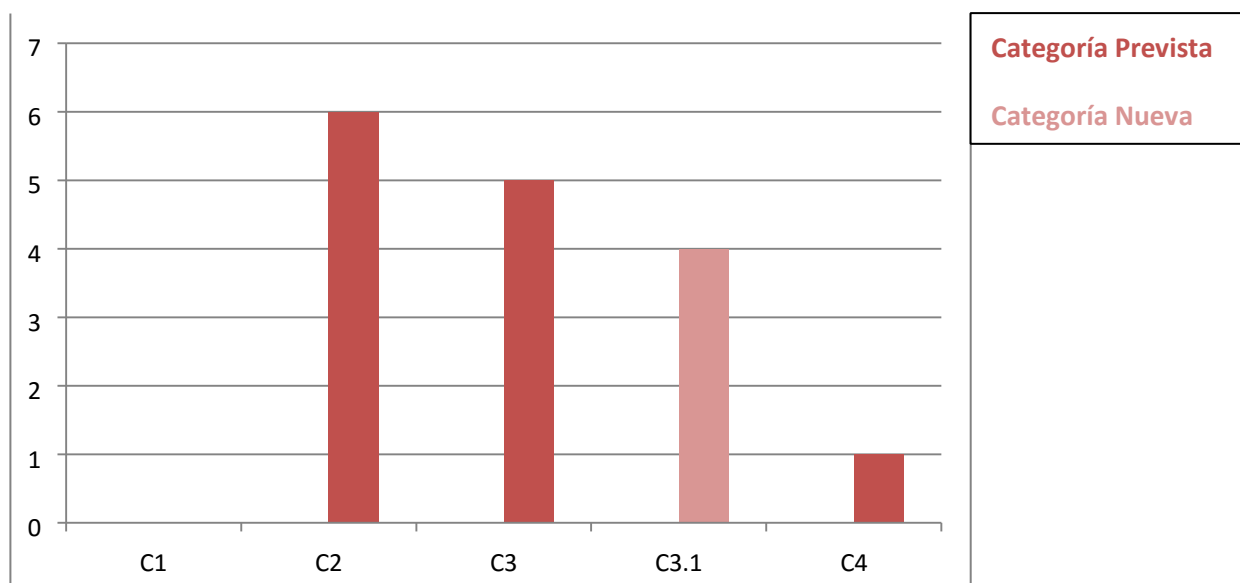
Categoría C3- Otros 4 alumnos ven que la Iglesia debe de hacer algo “porque Lutero les ha pillado y la gente ya no les cree”, en palabras de 011. Ven el motivo de la Contrarreforma en Lutero, enfocado a que su credibilidad se ha puesto en tela de juicio.

Categoría C3.1- Hay 5 alumnos que también ven el cambio de la Contrarreforma centrado en lo que ha sucedido con Martín Lutero y no ven la reforma naciendo también dentro de la propia Iglesia Católica, pero le dan un enfoque distinto. Creen que la Iglesia inicia su reforma por miedo. Tal como alega 002, “miedo a que el pueblo no les crea y pierdan su poder”.

Categoría C4- Dentro del grupo, 2 estudiantes ven que efectivamente Lutero ha sido el iniciador del cambio porque es quien lo saca a la luz pública; sin embargo, entienden que dentro de la Iglesia había sectores más críticos, opositores de ese estilo de vida disoluto, que también empujan a la Iglesia hacia el cambio.

**Rasgo C2)** ¿Entienden la Contrarreforma como un intento de vuelta a la sencillez y al mandato evangélico?

Estos son los resultados:



De los 16 estudiantes:



Categoría C1- Todos los alumnos del grupo han entendido algo, con lo que esta categoría queda desierta.

Categoría C2- Hay 6 alumnos que entienden la Contrarreforma como una forma de volver a comportarse bien y seguir las normas, como si el clero hubiese sido un niño que se ha portado mal y tiene que volver a portarse bien.

Categoría C3- 5 de los 16 miembros del grupo creen que el cambio de la Iglesia Católica está relacionado con Lutero, viendo a Lutero como quien les ha mostrado los fallos y parte del camino a seguir para arreglarlos para que estos excesos no se repitan; para que no vuelvan a hacerles las críticas que hizo Martín Lutero.

Categoría C3.1- Hay 4 estudiantes que suben un grado más, y responden que los abusos del clero no eran correctos, que Lutero los ha denunciado públicamente y eso les ha perjudicado notablemente. Y además añaden que eso se une a unos sectores del clero que hace tiempo que no estaban de acuerdo con los abusos que se cometían. Son alumnos que por sus respuestas están cercanos a la categoría 4.

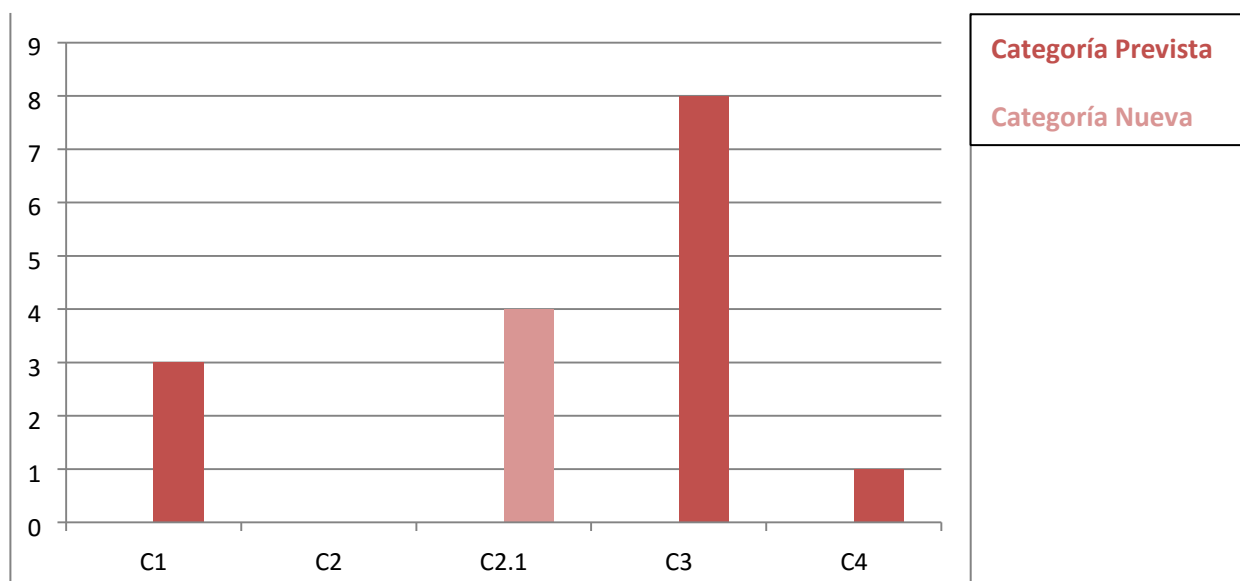
Categoría C4- Uno de los estudiantes reflexiona (aunque por supuesto sin entrar en profundidades teológicas) y además de responder viendo que además de la falta de ética que hay en el comportamiento de la Iglesia Moderna, aireado por Lutero y secundado en cierta medida por sectores críticos dentro del clero, habla de que a través de esa reforma la Iglesia busca “retomar el camino del Evangelio porque se han desviado y se han dedicado a abusar y a vivir en el derroche, en lugar de ser más sencillos y cercanos a la gente”. Es el alumno 010, del que ya hemos mencionado la calidad que tiene su prosa.

## CONCEPTO 2, DIMENSIÓN 2:

### **Contrarreforma Católica** ☐ **Autoafirmación**

**Rasgo C3)** ¿Entienden por qué la Iglesia Católica, en su necesidad de permanecer firme frente al luteranismo, exige Fe ciega en los dogmas y obediencia al Papa?

Estos son los resultados:



De los 16 estudiantes:

Categoría C1- Hay 3 estudiantes que o bien no han entendido lo que se les decía, o bien lo han dejado en blanco por razones desconocidas (como el alumno 008).

Categoría C2- No hayamos respuestas que encajen con esta categoría previa. Ninguno ve una pugna directa entre el Papa y Lutero.

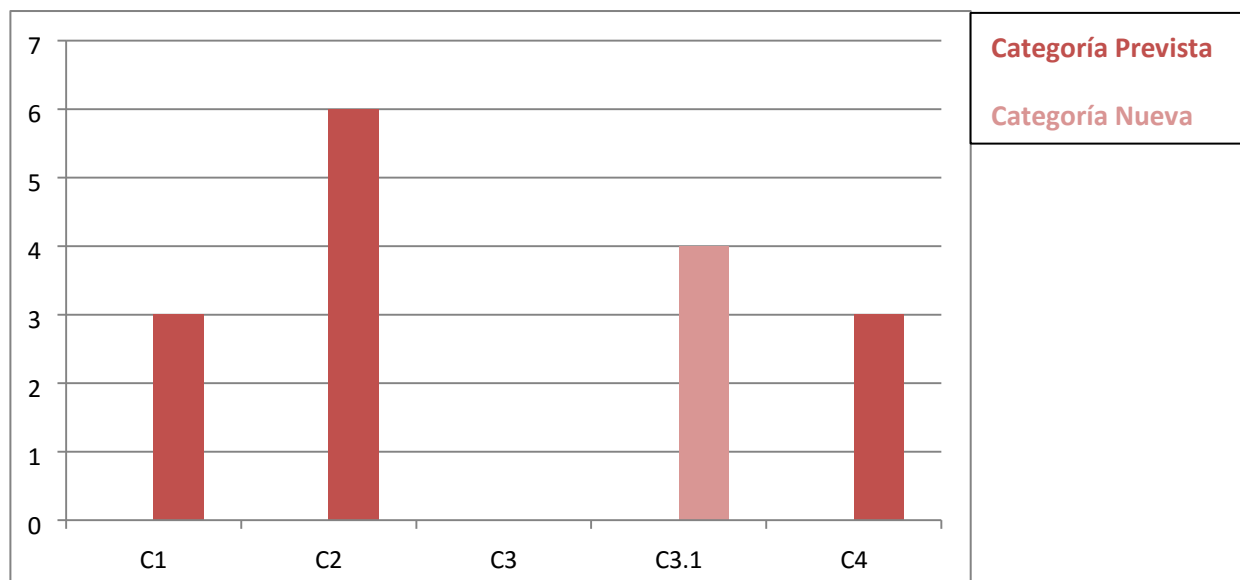
Categoría C2.1- Sin embargo, conectado a lo anterior, sí que hay 4 alumnos que han visto que Lutero y sus seguidores le quitan poder a la Iglesia, y el Papa ve amenazada su posición, o según 014, es la Iglesia en general quien ve peligrar su modo de vida por las protestas de Lutero. Es una categoría dentro del mismo nivel que habíamos previsto, pero nueva. El grupo ha establecido su propia y única categoría dentro de este nivel.

Categoría C3- Hay 8 personas que han visto que los luteranos fueron un elemento de presión en la Iglesia para la Contrarreforma, pero añaden que fue “el motivo que tenían los más críticos dentro de la Iglesia para que les hiciesen caso y la cambiaran por dentro” según 013. Es decir, ven el cambio ante la posición protestante y también el cambio ante las críticas internas.

Categoría C4- Un alumno insiste en que “si los fieles se van porque están cansados de abusos y Lutero está en contra igual que ellos, y también dentro de la Iglesia había una parte molesta con ciertas decisiones del Papa, no habría nadie que quisiera seguir ni al Papa ni formar parte de la Iglesia. Por eso pide que le obedezcan a ciegas, para que no le cuestionen y no desaparezca con el tiempo la Iglesia entera”. La forma que tiene de expresar la idea de esta categoría nos ha parecido más correcto transmitirla tal cual que explicarlo nosotros, porque entendemos que la idea de la categoría 4 está visiblemente integrada en este alumno.

**Rasgo C4)** ¿Entienden que la falta de entendimiento religioso entre católicos y protestantes, en el proceso de autoafirmación de ambos, provocó también la división de Europa en el plano político?

Estos son los resultados:



De los 16 estudiantes:

**Categoría C1-** Hay 3 alumnos que no ven el conflicto a gran escala, o contestan cosas fuera de contexto.

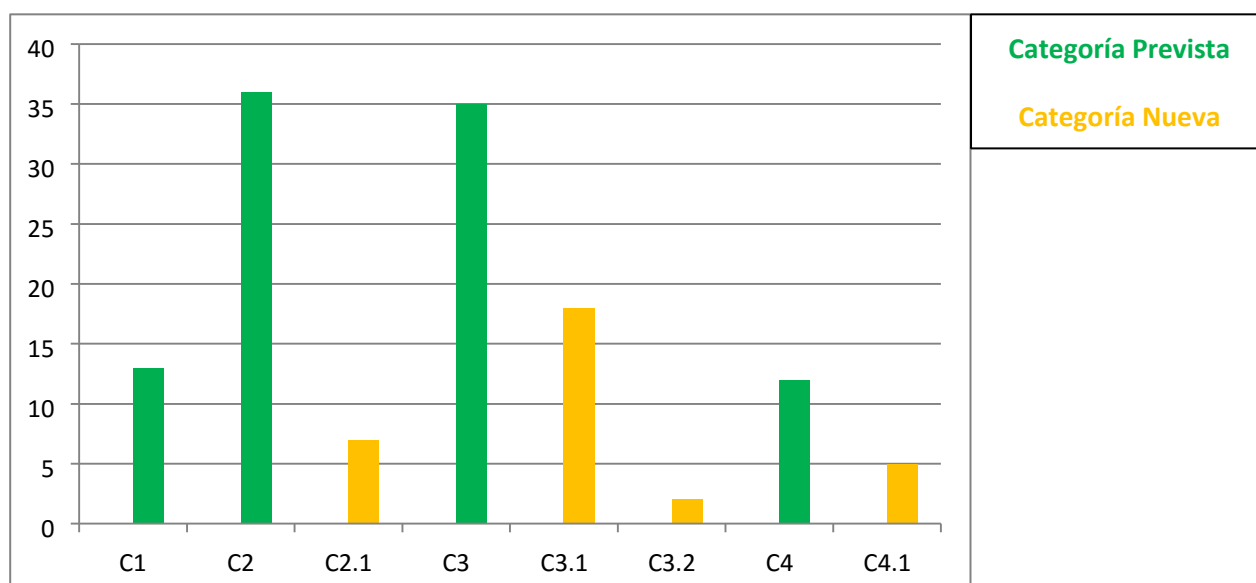
**Categoría C2-** De los 16 alumnos del grupo, 6 entienden que la falta de comprensión y de tolerancia entre católicos y protestantes provocaron guerras y luchas en Europa, pero sobre todo lo enfocan desde un plano de enfrentamiento religioso entre dos bandos.

**Categoría C3-** En esta categoría no hay alumnos, no hay ninguno que haya visto problemas en el plano religioso que deriven al político por falta de acuerdo, y éstos a su vez en guerra de nuevo por problemas de diplomacia o entendimiento entre países.

**Categoría C3.1-** Sin embargo, 4 de ellos sí que establecen una categoría intermedia, nueva, en la que hay enfrentamientos religiosos entre católicos y protestantes que llevan a que los países donde están unos u otros se enfrenten entre sí. Y lo hacen no viendo el en que diplomático, si no el hecho de que “se causan guerras porque tenían que defender a la gente de sus territorios. Los reyes no podían dejar que se los matasen porque se quedarían sin súbditos para trabajar y pagarles impuestos”, según responde 013.

**Categoría C4-** Hay 3 alumnos que recuerdan el caso de Enrique VIII para justificar que hay países que deciden enfrentarse a los católicos para librarse del poder que tenía la Iglesia sobre ellos y poder tomar sus propias decisiones, aunque ello supusiese una guerra.

Vistos de forma global, el conjunto de los datos sería el siguiente:

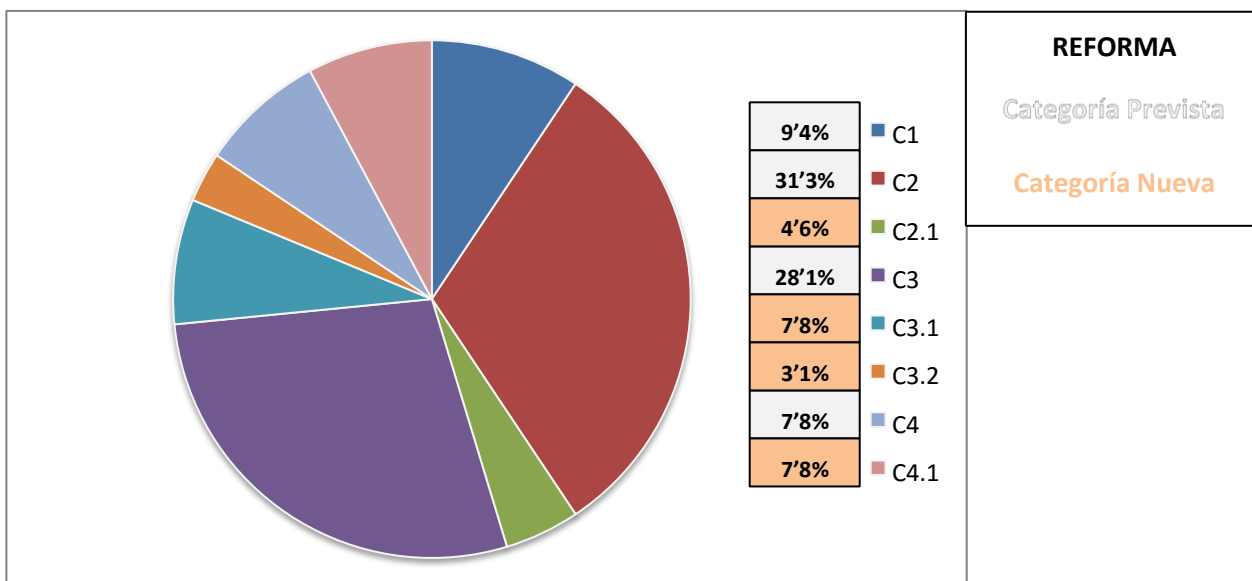


En la gráfica, vemos el número de respuestas asociadas a cada categoría: 13 en C1, 36 en C2, 7 en C2.1, 35 en C3, 18 en C3.1, 2 en C3.2, 12 en C4 y 5 en C4.1.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### 6.1 REFORMA PROTESTANTE

Para el primero de los conceptos que hemos estado observando, la Reforma Protestante, este sería el resumen de los resultados que vamos a discutir en este apartado:



Cuando establecíamos nuestras hipótesis previas sobre los resultados de la investigación-acción, esperábamos encontrar que los alumnos se quedarían ampliamente en una categoría de comprensión parcial o intermedia del concepto. Decíamos que, por una parte, creíamos que les sería fácil empatizar dado el auge de corrupción política que vivimos desde hace un tiempo según lo que se bombardea desde los medios de comunicación, aunque no creíamos que llegasen muchos a niveles superiores, excepto en el rasgo relativo a la libre interpretación de la Biblia.

Desde el punto de vista global, como mostramos en esta gráfica, la amplia mayoría de los alumnos ha cumplido las previsiones de quedarse en estadios de comprensión intermedios, incluso tirando más a bajos niveles de comprensión que a altos. Un 31'3% de las respuestas se han quedado en categoría 2 y un 28'1% en categoría 3. Sin embargo, si obviamos el 9'4% de alumnos que no han comprendido bien el concepto desde cualquiera de sus ángulos y el 4'6% que se han quedado a medio camino entre las categorías 2 y 3, se observa que en el 25-30% de alumnado restante hay una tendencia al alza en cuanto al nivel de abstracción.

Esto significa que nuestras previsiones en realidad se han cumplido... pero a medias. Es cierto que el grueso de los estudiantes sólo ha comprendido el concepto de forma parcial, como también lo es el hecho de que tras este dato la tendencia no es a peores niveles de comprensión (como esperábamos) sino a mejores.

Hay alumnos que han ido mejorando de categoría a medida que aumentaba el tiempo de trabajo del método. Por ejemplo, 002 pasa de la categoría 2 en el rasgo 1 de la dimensión 1, a la categoría 3 en el resto de los rasgos de las dos dimensiones tratadas. Y lo mismo pasa con 009, que empieza en una categoría 3 en la primera parte de la dimensión 1, mientras que en las siguientes está en categorías 3.1, 4 y 4.1.

Nos hace pensar que la progresión para este tipo de dimensiones ha funcionado, favoreciendo la reflexión y la concentración del alumno en el tema que deseamos tratar.

Los alumnos que en las primeras dos preguntas de las dimensiones se quedan en niveles intermedios o más bien bajos de comprensión, suelen mantenerse en ellos al terminar la sesión. Parece que el salto a niveles superiores es difícil de dar si no se han comprendido bien los primeros pasos, lo cual tiene lógica porque la parte negativa de usar una metodología progresiva es que se necesitan los niveles anteriores para poder avanzar hasta niveles superiores.

Son pocos los alumnos que se quedan en el primer nivel de comprensión, donde la pregunta se deja en blanco o se contesta de forma confusa y alejada del rasgo. Pensamos que es una minoría que no se sintió motivada, a la que no supimos llegar como docentes; o bien, una minoría que tenía el día menos activo, o alumnos que están en el estadio de desarrollo cognitivo esperable por su edad, pero quizás un poco por debajo. No tenemos la respuesta, aunque sí sabemos que en una misma aula todos los alumnos, son susceptibles de necesitar apoyo educativo en un momento dado porque hay procesos y estructuras históricas que no van a entender sin este apoyo extra.

El hecho de que apenas haya alumnos en el nivel cero, a nuestro modesto entender, indica que para este concepto los alumnos parten de una base previa, de unos conocimientos previos sobre lo que se les habla durante las sesiones que hemos trabajado con ellos. Al no haber podido empezar las sesiones con una prueba previa de conocimientos, ha sido satisfactorio que tuviesen una base porque sin ellos no se puede producir ningún cambio conceptual. Si tienen una base, podemos esperar que en parte de los alumnos se haya producido un verdadero aprendizaje.

De hecho, en la redacción que se les pidió como actividad conclusiva de la parte relacionada con la acción directa de la investigación, se observa que en general los rasgos básicos de la Reforma Protestante están asimilados con corrección. No así la profundidad del concepto, que ha resultado ser notoriamente abstracta y por lo tanto, notoriamente más difícil de asimilar por los alumnos.

Un asunto curioso es el de el rasgo 2 de la primera dimensión, sobre las indulgencias. Esperábamos que la mayoría de los alumnos entendería que no sólo eran una forma de ganar dinero, sino también una forma de controlar a los creyentes y fortalecer su posición de poder y supremacía sobre los demás por parte de la Iglesia Moderna. Sin embargo, no les ha sido nada fácil llegar a ese nivel de profundidad. Habíamos previsto que no sería difícil y lo ha sido, hasta para los alumnos que más destacaban en esta investigación.

Creemos que se debe a que es justo la pregunta donde se incluye un concepto nuevo, las indulgencias, y que luego los resultados son ligeramente mejores porque se ha trabajado más en él a través de las actividades y han podido asimilarlo e integrarlo mejor en su esquema mental sobre el tema. Pensamos que, pese al vídeo que se les

puso, debate y ejemplos que se usaron en clase, un concepto nuevo al 100% siempre les va a resultar más difícil de ubicar porque no saben todavía con qué relacionarlo.

Sin embargo, en el rasgo 3 observamos que obvian nuestra categoría más alta de comprensión estimada para ellos (la 4) y crean una nueva, que también está a un nivel alto de abstracción (la categoría 4.1). Ha sido gratamente comprobar que en algunas dimensiones y en algunos de sus rasgos nos habíamos quedado cortos

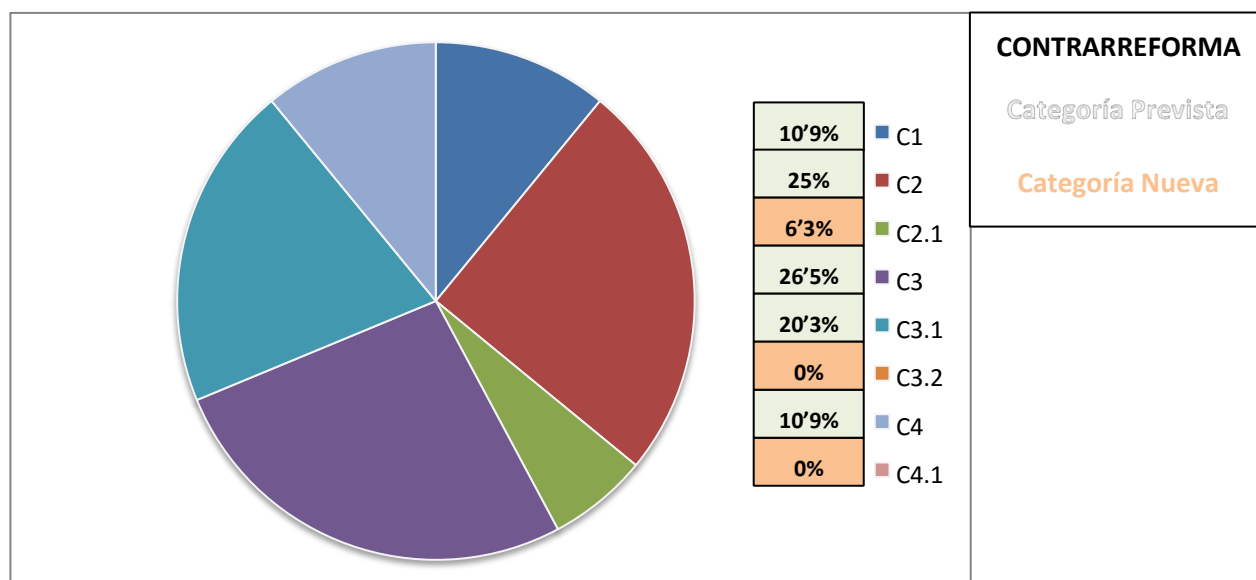
El caso del alumno 010, que como ya hemos dicho tiene una forma de redactar y de pensar que estimamos por encima del nivel cognitivo de sus compañeros, es para comentarlo aisladamente dentro de esta primera parte de la investigación. Este alumno, como dato curioso, es repetidor y no es de los más destacados de clase en cuanto a memorística. Sin embargo, nosotros hemos detectado que su nivel de comprensión no presenta ningún problema sino al contrario, y creemos que es uno de los alumnos con los que el sistema educativo actual falla estrepitosamente. Nos atrevemos a decir que el problema que ha llevado a este alumno a estar rezagado en su trayectoria escolar se debe más al método que a sus capacidades. Es posible que un sistema más basado en el aprendizaje de conceptos haya sacado más de él en dos sesiones de lo que se le potenció a través de la memorística en tiempos pasados. Pero como no somos expertos, esto es sólo una idea fugaz.

Con respecto a una situación que observamos al comienzo de esta primera sesión, dos pinceladas nada más. Decíamos que los alumnos más aventajados en las clases ordinarias, los de calificaciones medias más altas, no se mostraron muy participativos al principio. Incluso, hubo un conato de motín por parte de una de las alumnas, la 004, que alegaba que no entendía nada de lo que hacíamos ni por qué había que hacer así la clase. Evidentemente, ese comportamiento se atajó rápidamente por su profesora y por nosotros, que intentamos darle un toque de humor al asunto. Pensamos que era un momento de rebelión contra el cambio de profesora.

Al ver los resultados de esta alumna en particular, nos dimos cuenta de que, pese a ser una alumna que normalmente ronda el notable alto y el sobresaliente, en los resultados de nuestra investigación se mantenía como mucho en la categoría 3, pero tirando a bajar en cuanto a la profundidad de sus reflexiones. Y creímos entender por qué se rebelaba contra el sistema de aprendizaje que estábamos aplicando: porque para su caso en particular, al contrario de lo que le sucedía al alumno 010, le costaba más trabajar por esta vía y obtener buenos resultados, que por la habitual vía memorística. Y es que este tipo de metodologías requiere de un esfuerzo extra por parte de los alumnos (que no siempre están dispuestos a hacer), y una disciplina de trabajo donde estén habituados a ejercitar la mente y reflexionar (lo que no es posible si se les habitúa a memorizar listados interminables de datos, pero no se les pide que los razonen o que los relacionen de alguna forma). Esto es otra de nuestras ideas fugaces como no expertos en la materia.

## 6.2 CONTRARREFORMA CATÓLICA

Para el segundo de los conceptos que hemos estado observando, la Contrarreforma Católica, este sería el resumen de los resultados que vamos a discutir a continuación:



En este caso, estábamos en la segunda sesión de trabajo a través del aprendizaje por conceptos y los alumnos ya conocían cómo se funciona con este método y lo que se espera de ellos. Además, el tema ya estaba introducido el día anterior y la confianza entre investigador-alumno también es mayor. Por ejemplo, en esta sesión no hubo reticencias de los alumnos de calificaciones medias más altas a realizar las actividades.

Al realizar nuestras hipótesis previstas para la primera dimensión de este concepto, creíamos que los estudiantes sacarían conocimientos parciales del primer rasgo, aunque mejores que del segundo rasgo porque implicaba una vuelta de tuerca sobre conocimientos de la religión (o al menos, sobre que la religión católica como la protestante se basan en lo que recogen los Evangelios de la Biblia de San Jerónimo, en latín o en lengua vernácula). Establecimos una categoría 3 seguida de la categoría 2 en el rasgo 1, y una categoría 2 alta en el segundo rasgo sobre la dimensión de reforma interna de la Contrarreforma.

Pues bien, en cuanto a las categorías previstas acertamos de pleno porque efectivamente en la pregunta del rasgo C1 están igualadas las categorías 2 y 3, mientras que para el segundo de los rasgos la categoría 2 ha sido la más elegida, ligeramente por encima de la 3. Con lo que no contábamos era con otras categorías nuevas, formadas por los propios estudiantes con sus respuestas, que han elevado el porcentaje de respuestas en categorías superiores de comprensión.



Por ejemplo, para el primero de los rasgos encontramos una categoría C3.1 que supera a en respuestas a las categorías 2 y 3, donde los estudiantes que la han recogido entienden la pregunta de tal modo que se sitúan incluso cerca del nivel 4, más que hacia abajo.

Y por otra parte, observamos más alumnos que han alcanzado la categoría 4. En el segundo de los rasgos, también hay una categoría 3.1 que se encuentra cerca del porcentaje de respuestas de las categorías 2 y 3. Siendo las primeras categorías de la sesión, creemos que los alumnos han captado el sistema de trabajo por conceptos y que, además, han asimilado mejor de lo esperado, aunque siga siendo de forma parcial, los conocimientos sobre el tema que se impartieron en la sesión anterior.

Para la segunda dimensión de este concepto, sobre la autoafirmación y el refuerzo de la autoridad eclesiástica, establecimos sin embargo miras más altas. En torno a la categoría 3 alta para el rasgo C3 y en un 4 ó cerca para el rasgo C4. Al llegar a los resultados, nos encontramos con que nuestras previsiones habían sido demasiado optimistas.

En el rasgo C3, hay una mayoría de respuestas en la categoría 3, sí, pero seguidas de una categoría con nivel menor de abstracción que no habíamos previsto. Los alumnos, a partir de los materiales, actividades y los debates surgidos en clase, elaboraron su propia categoría 2 que no supusimos de antemano (sobre la reacción de la Iglesia, no por ser más que Lutero como previmos, sino por no perder su posición ante los demás).

En el rasgo último, el C4, hay una mayoría de respuestas en la categoría 2. En la categoría 3 no hay ninguna porque de nuevo han elaborado su propia categoría y no han caído en nuestro enfoque (no ven que para que haya guerra o no han tenido que fallar los intentos de la diplomacia, sino que ven que los países entran en guerra porque tienen que defender a sus ciudadanos). Incluso, ha quedado desierta la categoría 4 para esta dimensión. Entendemos que es rasgo ha podido ser demasiado confuso o abstracto para ello, y que tal y como está planteado no ha funcionado del todo bien.

Hemos concluido que en lo que no nos equivocamos es en que este concepto les resultaría más arduo que el de la Reforma. No obstante, vemos que los rasgos de la dimensión 2 en general se han planteado de forma errónea o en cualquier caso son demasiados abstractos para que los alumnos los capten en tan poco tiempo. No hemos dado con la clave que habríamos necesitado para que los estudiantes lo asimilasen.

Hemos pensado que podríamos haber planteado el mismo rasgo desde diferentes fuentes, de forma que en realidad se les plantea el mismo rasgo, pero con diverso aspecto y los que no lo vean a través de los textos, tal vez lo viesen a través de la imagen.

El inconveniente es que el Arte de la Contrarreforma, las caricaturas y grabados, son muy simbólicos, con muchas dobleces en su significado, y realmente no creemos que ellos capten tampoco así el concepto en profundidad. Puede que a través de métodos

del todo diferentes, como el estudio de un caso ficticio con personajes reales, o el rol playing donde los personajes sean ellos les haga empatizar más y concentrarse, ya que el tema de por sí es complejo hasta para nosotros.

Pese a habernos equivocado en la estimación de una de las dimensiones, los resultados globales no son tan negativos como podemos ver en la gráfica de este apartado. Una amplia mayoría de alumnos está entre las categorías 3 y 3.1, cerca del 50% del grupo. Eso nos hace pensar que han adquirido efectivamente una comprensión parcial del concepto de la Contrarreforma pero que, si se les estimulase un poco más, podrían pasar a un mayor nivel de comprensión sin grandes dificultades.

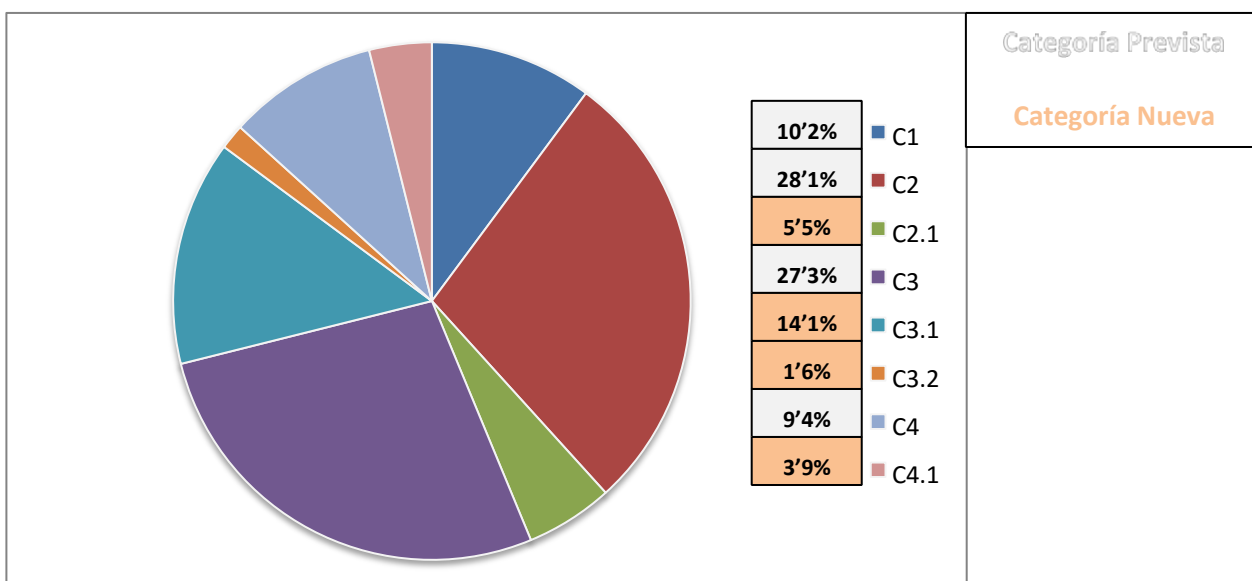
Le sigue la categoría 2, con un 25%, que serían los alumnos a los que este método o nuestras actividades no les han captado con la suficiente fuerza para que entiendan mejor el concepto. Sin embargo, es curioso porque son alumnos que durante la sesión anterior estaban por la categoría 1, y que pasaron mayoritariamente a la siguiente categoría en esta sesión. E incluso, algunos de estos alumnos han tocado varias veces la categoría 3. Queremos decir con esto que hay una cierta tendencia al alza, pese a que la comprensión no haya sido de categoría 4 (lo cual habría sido motivo de invalidación del estudio, por otra parte).

En último lugar, hay porcentajes similares de alumnos en las categorías 1 y 4, que suponemos es lo normal en estos grupos porque son heterogéneos y siempre podemos esperar alumnos que destaquen por encima y por debajo de los resultados que consideramos como media.

### **6.3 CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA GLOBAL**

Antes de proceder a condensar y razonar las conclusiones de las dos sesiones vistas como un todo en perspectiva, queríamos presentar los resultados en global a través de otro diagrama circular, para que el lector pueda visualizar de qué estamos hablando sin necesidad de hacer las cuentas o remontarse páginas atrás.

Vistos de forma global, el conjunto de los datos sería el siguiente:



Estos son los resultados totales de realizar la experiencia de investigación-acción tipo Learning Cycle sobre dos conceptos históricos, Reforma y Contrarreforma, a través de un aprendizaje por conceptos basado en dividir cada concepto en 2 dimensiones, con 2 rasgos cada una. O lo que es lo mismo, un total de 8 preguntas a razón de 16 respuestas por pregunta, y según las 8 categorías que finalmente se establecieron en el grupo.

Si vemos los resultados de forma global, entre las diferentes categorías 2 y 3 suman en torno al 75% de las respuestas (mayormente, el grueso está en las categorías 3), un 15% alcanzan la categoría 4 y apenas un 10% se quedan en niveles bajos o sin contestar. Esto confirma los estudios que sostienen que los estudiantes de secundaria, antes de los 16 años, no pueden entender los conceptos más que de forma parcial. Sin embargo, también vemos que hay más respuestas en torno al grupo de categorías 3 que 2, lo que nos lleva a un pensamiento optimista. Pensamos que esas cifras indican, junto con el 15% de categorías máximas de comprensión, que trabajando adecuadamente sí que podrían llegar a asimilar un concepto histórico. Eso sí, necesitaríamos que esa forma de trabajar con ellos fuese durante todo el curso porque si en dos sesiones se han observado alumnos que suben de categoría entre una sesión y la siguiente, ¿qué no se conseguiría en un curso completo, de la edad que sea?

Por otra parte, los conceptos escogidos no han sido sencillos porque esta generación de alumnos, por lo general, ni tiene cultura de la vida y la muerte, ni de las distintas concepciones religiosas para la otra vida... ni si quiera más allá de unos conocimientos mínimos de las religiones que por cultura les toca conocer. Si los temas de religión son duros de tratar porque a veces son más filosóficos que históricos, difíciles para los adultos, ¿qué pretendemos que asimilen nuestros alumnos?

Seguimos pensando que no es que no puedan hacerlo mejor, o que nuestra forma de aplicar el método ha sido torpe. Creemos, sinceramente, que nuestra docencia ha sido,

es y será muy mejorable (al menos, eso esperamos porque queremos que investigaciones como ésta sirvan para mejorar nuestra docencia). Pero hemos observado que el mayor escollo con el que se encuentran los estudiantes es la falta de experiencias de aprendizaje abordadas mediante aprendizaje de conceptos. Decir que la experiencia ha sido un fracaso porque el grueso de los alumnos no ha alcanzado el nivel óptimo de comprensión, nos parece faltar a la verdad y manipularla.

Nadie esperaría una clase de 2º ESO, ni de cualquier otro curso, en la que todos los alumnos saquen dieces en todos los exámenes. ¿Por qué entonces debemos esperar que los resultados de esta investigación sean de ese tipo? No sería justo, ni para nosotros investigadores, ni para los alumnos a los que se les está demandando un nivel de comprensión que como evidentemente no tienen, es imposible que alcancen de buenas a primeras.

Por eso, pese a que nos hemos sentido muy frustrados y perdidos con el aprendizaje por conceptos y con el Learning Cycle, hemos sufrido para encontrar documentación válida y representativa para los alumnos, hemos tenido que confeccionar actividades casi a ciegas cruzando los dedos para que funcionasen, y hemos conducido debates más allá de lo esperable con tal de que nuestros alumnos piensen y reflexionen sobre temas fundamentales que, pobres, no les interesan lo más mínimo con 13 años.

Pues pese a todo, de verdad creemos que la experiencia en sí ha sido, sino un éxito, al menos medio.

Ellos han aprendido conceptos nuevos, de los que apenas sabían algo, y los han asimilado en la medida en que puede hacer una persona que no es experto en el tema. No han profundizado hasta donde propusimos, porque sinceramente tampoco esperábamos que llegasen a ese nivel. Se ve claramente en las previsiones hipotéticas que hicimos. Y, sin embargo, los alumnos han inventado categorías y algunos hasta se han salido de la tabla.

Tan solo el hecho de que haya porcentajes tan altos en las categorías 3 y 3.1 nos parece un logro por su parte. Y sirve para sostener, desde la humilde ignorancia de quienes acaban de estrenarse con el aprendizaje por conceptos, que este tipo de metodología efectivamente ha sido útil para estos alumnos de 2ºESO que hemos tenido el lujo de tratar durante estas dos sesiones de trabajo. Creemos, sinceramente, que ha habido un cambio conceptual a juzgar por sus primeras respuestas, frente las que dieron en la redacción final sobre el tema entero.

No obstante, es más probable que haya quedado más clara la dimensión de la Reforma Protestante que la de la Contrarreforma. Además de que pueda ser un tema más profundo en cuanto a los motivos y causas que provocaron la Contrarreforma, y para entender las medidas que se tomaron en ella y por qué, el tiempo influye. No hubo el mismo tiempo útil para un concepto que para el otro.

También creemos que el elemento visual influyó, porque les hizo apoyarse en las imágenes y recordar determinadas escenas o partes del guion para enfrentarse a preguntas que les hicimos. Subestimamos el poder que el vídeo tuvo sobre ellos, y ahora vemos que de haber tenido algo parecido para la Contrarreforma habríamos ganado en tiempo y en comprensión de los conceptos.

Aun así, eso son fallos nuestros de planteamientos de actividades, como inexpertos docentes, y como sucede en tantas clases en las que al mismo tiempo no se espera recoger información para una investigación. Parece además una carga extra el tener que reunir datos para analizarlos después, y cierto es que lleva tiempo y requiere mucha concentración durante las sesiones. Pero por encima de todo, hemos aprendido mucho sobre las posibilidades de la docencia y sobre nosotros mismos.

## 7. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- ✚ ALVAR A., HERRERO M., MONTCHER F. Y PÉREZ M<sup>a</sup> A. (2011). *La España de los Austrias. La actividad política*. Madrid. Historia de España XI, Historia Moderna. Pp. 168-183.
- ✚ ATKINSON, J. (1971). *Lutero y el Nacimiento del Protestantismo*. Madrid. El Libro de Bolsillo. Alianza.
- ✚ BOOTH, M. B. (1983). *¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato?* Extracto de : *Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking*. History and Theory, 22, (4), pp. 101117.
- ✚ CARRASCO C., FIGUEIRA M<sup>a</sup>.D., GONZÁLEZ G., GONZÁLEZ J.L., MARCOS A., SIERRA G. Y TORRES F. (2008). *CCSS Geografía e Historia: proyecto ánfora para 2ºESO*. Estella. Oxford Educación. Pp. 188-231.
- ✚ CARRETERO, M. (2011). *Comprensión y aprendizaje de la historia*. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal. Pp. 69-104.

- ✚ CARRETERO M., POZO J.I. Y ASENSIO M. (2011). *Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia*. Madrid. I.C.E. Universidad Autónoma de Madrid.
  
- ✚ CARRETERO M. Y LIMÓN M. (1993). *Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales: Infancia y Aprendizaje*. Pp. 60-63, 152-169.
  
- ✚ CHI M.T.H. Y ROSCOE R.D. (2002). *Aprendizaje como construcción/revisión de modelos mentales*. Extracto de: . *The Processes and Challenges of Conceptual Change*. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 3-27). Netherlands. Kluwer Academic Publishers.
  
- ✚ FLORISTÁN, A. coord. (2009). *Historia Moderna Universal*. Barcelona, Ariel.
  
- ✚ FDEZ. ÁLVAREZ, M. (2010). *Casadas, monjas, ramera y brujas. La olvidada historia de la mujer española en el Renacimiento*. Madrid. Austral. Pp. 17-88, 183-230.
  
- ✚ JEDIN, H. (1965). *El Concilio de Trento en su última etapa: crisis y conclusión*. Barcelona. Herder.
  
- ✚ LÉONARD, E.G. (1.967). *Historia General del Protestantismo: Tomo I*. Barcelona. Edicions 63 SA. Pp. 1-76, 256-288.
  
- ✚ LÓPEZ, M<sup>a</sup>V. Y MARTÍNEZ, J.U. (1982). *Análisis y comentarios de textos históricos II. Volumen 2: Edad Moderna y Contemporánea*. Madrid. Alhambra Universidad. Pp. 32-79.
  
- ✚ MAREK, E. A. (2008). *Why the Learning Cycle?* Journal of Elementary Science Education, 20(3). Pp. 63-69.
  
- ✚ MARGOLIN, J.C. ed. (1992). *Los Inicios de la Edad Moderna*. Madrid. Ediciones Akal. Pp. 183-209, 234-302, 451-497.

- ✚ MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1).
- ✚ NICHOL J. Y DEAN J. (1997). *Actividades para el desarrollo conceptual en Educación Primaria*. Londres. Routledge. Pp. 102-121.
- ✚ PAUL R. Y ELDER L. (1995). *El contenido es pensar, pensar es el contenido*. Extraído de: *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34-35.
- ✚ PROSPERI, A. (2008). *El Concilio de Trento: una Introducción Histórica*. Burgos. Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León.
- ✚ SHULMAN, L. S. (1999). Taking learning seriously. *Change*, 31(4), 11-17.
- ✚ Definiciones básicas, extraídas de: <http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>

## 8. ANEXOS

### 8.1. DIARIO DE LAS SESIONES

	SESIÓN 1 EN 2ºESO
DÍA, HORA	Lunes 25/04/2016, 3ª hora lectiva (10'45-11'35h)
Nº ALUMNOS	16 alumnos
ESTADO INICIAL	El grupo está receptivo, sobre todo sabiendo que no van a utilizar el libro de texto para estas sesiones de innovación.
ESTADO FINAL	Hay estudiantes interesados, pero también hay alguna cara de cansancio, otras de confusión y otras de indiferencia. No sabemos si es por factores externos, por el método, porque el tema no les motiva o porque nosotros no les hemos conseguido despertar.

	DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN
CONTENIDOS	La Reforma Protestante: origen, desarrollo y características.
METODOLOGÍAS	Aprendizaje por conceptos
ACTIVIDADES	De motivación, visionado de un breve fragmento de la película "Lutero".  De introducción, a los principales hitos del momento, para ubicarles en el tiempo, el espacio y el contexto que vamos a



	<p>tratar.</p> <p>De desarrollo:</p> <p>Lectura de fragmentos seleccionados de las tesis de M.Lutero.</p> <p>Preguntas/guion escrito y debates dirigidos que sirvan para evaluar si el proceso de enseñanza aprendizaje va discurriendo por la dirección adecuada y para obtener datos.</p> <p>Lectura de un fragmento de la Vulgata Latina en latín. De nuevo, Preguntas/guion escrito y debates dirigidos que sirvan para evaluar si el proceso de enseñanza aprendizaje va discurriendo por la dirección adecuada y para obtener datos.</p>
<b>RECURSOS</b>	<p>Presentación de power point, proyector, ordenador, vídeo sobre “Lutero” la película, fotocopias preparadas para entregarles sobre lo que se trabaje en la sesión/dossier, bolígrafo.</p>
<b>TIEMPOS</b>	<p>5min de presentación y establecer las normas de la sesión, 5min tantear sus conocimientos previos, 10min vídeo, 30min para el resto.</p>

	<b>EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE</b>
<b>MI INTERACCIÓN CON ELLOS</b>	<p>El grupo parece funcionar bien con esta metodología; y aunque para nosotros es nueva y confusa, sale bastante bien la sesión. Los alumnos han entendido rápidamente lo que se les pide en esta forma de trabajar y, ciertamente, permite avanzar al ritmo previsto.</p> <p>Acabamos agotados y esperamos que ellos no lo noten. Es</p>

<b>SU GRADO DE IMPLICACIÓN</b>	<b>una metodología que requiere mucha concentración.</b>
	<b>Implicados y colaborando de forma activa, en general.</b>
<b>PROGRAMACIÓN TEÓRICA VS REALIDAD DE AULA</b>	<b>Se han cumplido las partes principales planificadas para esta sesión y se han podido recoger valiosas producciones de los alumnos para el proyecto de investigación-acción en esta sesión.</b>
<b>REFLEXIÓN Y AUTOCRÍTICA</b>	<p><b>A veces, menos, es más. Este tipo de sesiones con esta metodología requieren de mucha concentración, esfuerzo, planificación detallada y, sobre todo, hay que medir bien los tiempos para aprovecharlos bien.</b></p> <p><b>Nos percatamos de que carecen de una base teológica previa, mínima, que facilitaría el desarrollo de sesiones futuras. Es realmente complicado desarrollar conceptos y sus dimensiones cuando se trata de abstracciones como en el caso de los conceptos religiosos, porque los alumnos de esta edad y de este tiempo no tienen noción de la vida y la muerte, de vida eterna... ni tampoco una cultura general o conocimientos básicos de religión católica.</b></p> <p><b>Tal vez sería interesante utilizar una sesión anterior, previa, para tantear mejor sus conocimientos previos, aportarles algunas nociones mínimas de religión católica y de paso, introducirles en el contexto social de la Edad Moderna porque empezar en frío con la Reforma puede condicionar los resultados obtenidos para el estudio.</b></p>
<b>TUTOR</b>	<b>La profesora está contenta y satisfecha de lo que han visto los alumnos en su clase, si bien recomienda clases más ligeras y rápidas para el futuro como docentes, porque en 2ºESO el temario va muy ajustado y suele quedarse sin completar al terminar el curso. Una vez más, el currículo</b>

	debe anteponerse al aprendizaje efectivo del alumnado.
--	--

	<b>SESIÓN 2 EN 2ºESO</b>
<b>DÍA, HORA</b>	<b>Miércoles 27/04/2012, 4ª hora lectiva (11'40-12'30h)</b>
<b>Nº ALUMNOS</b>	<b>16 alumnos</b>
<b>ESTADO INICIAL</b>	<b>Más animados que en la sesión anterior, con más confianza y más comprensión de lo que tienen que hacer.</b>
<b>ESTADO FINAL</b>	<b>Varios alumnos se quedan a comentar dudas y curiosidades de los conceptos y sus dimensiones. Pero en general, aunque interaccionan, se nota que es la hora anterior al 2º recreo.</b>

	<b>DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN</b>
<b>CONTENIDOS</b>	<p><b>Expansión del protestantismo y surgimiento de variantes: anglicanismo y calvinismo (por sugerencia de la profesora, también repasamos lo principal de la sesión 1 y destacamos las características de la Contrarreforma).</b></p> <p><b>Contrarreforma Católica.</b></p>
<b>METODOLOGÍAS</b>	<b>Método expositivo para los primeros 25min de la sesión y el resto, aprendizaje por conceptos tipo Learning Cycle.</b>

<b>ACTIVIDADES</b>	De introducción, para recordar las normas de la sesión.
	De desarrollo y refuerzo, para repasar lo visto anteriormente y para añadir los contenidos teóricos principales de la sesión de hoy ( <u>por petición de la profesora titular</u> ).
<b>RECURSOS</b>	De desarrollo por conceptos: Trabajo con una fuente primaria, como son las “reglas” de san Ignacio de Loyola para fundar la Orden Jesuita. Debates sobre los temas previstos como dimensiones del concepto Contrarreforma Católica.
	Presentación de power point, proyector, ordenador, fotocopias preparadas para la sesión/dossier, bolígrafo.
<b>TIEMPOS</b>	5min de repaso del método, 15min de repaso sesión 1, 10min hitos de la Contrarreforma y expansión protestante, 20min realización de actividades con el método del Learning Cycle.

	<b>EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE</b>
<b>NUESTRA INTERACCIÓN CON ELLOS</b>	<p>Ya nos conocemos, y la sesión transcurre con mayor rapidez y naturalidad. Nos encontramos más cómodas con el método por conceptos y eso, creemos que se transmite a los estudiantes.</p> <p>No obstante, sabemos que la planificación de la sesión no es la más adecuada para la investigación porque no vamos a poder dedicarle el tiempo necesario a que los alumnos reflexionen. Al tener que usar tiempo para repasar mediante exposición, si queremos tener producción suficiente para el análisis en esta sesión, nos vemos constantemente obligados a recortar el tiempo que precisarían para que redacten o</p>

SU GRADO DE IMPLICACIÓN	<p>debatan más.</p> <p>Más participativos que en la sesión 1. Desconocen en gran medida conceptos básicos de la sociedad y la religiosidad de la Edad Moderna y eso parece haber despertado su atención.</p>
PROGRAMACIÓN TEÓRICA VS REALIDAD DE AULA	<p>La sesión ha discurrido según lo previsto, y han hecho las actividades proyectadas para el poco tiempo disponible (deberes incluidos). Hay que tener en cuenta que no escriben a gran velocidad y que les cuesta entender los textos, aunque se hayan adecuado para facilitarles la comprensión.</p>
REFLEXIÓN Y AUTOCRÍTICA	<p>El aprendizaje por conceptos nos parece un método muy útil, sobre todo bien combinado con otras metodologías como la expositiva.</p> <p>Creemos, no obstante, que debemos de trabajarlo más profundamente en el futuro, pero con algo más de tiempo disponible, tanto para prepararlo como para tantear a los alumnos previamente y planificar mejor las sesiones. Esta sesión en concreto ha ido demasiado acelerada y los alumnos no pueden profundizar en las dimensiones, así que tememos que no hayan entendido bien el 2º concepto.</p>
TUTOR	<p>Sin comentarios. Ha ido todo bien y está contenta porque hice caso a sus sugerencias.</p>

## 8.2. MATERIALES

Las sesiones se han realizado de igual forma y con las mismas actividades y documentos en los dos grupos de control, pues la idea era poder comparar los

resultados obtenidos de una y de otra. Es por eso que se van a presentar los materiales por sesión y no en función del grupo.

## SESIÓN 1

### Actividad 1:

Proyección de unas escenas recopiladas de la película *Lutero* (2003), dirigida por Eric Till y de producción alemana, protagonizada por Joseph Fiennes.



A partir de esta actividad, se trabajarán de forma fraccionada las 95 Tesis de Martín Lutero sobre las indulgencias y la corrupción del clero, redactadas según la tradición en 1.517.

### Actividad 2:

#### *El Papa y el perdón de los pecados:*

5. El Papa no quiere ni puede eliminar culpa alguna, salvo aquella que él ha impuesto por su opinión, o por conformidad a las normas de la Iglesia.

20. Por tanto, cuando el Papa habla de remisión plenaria de todas las penas, no significa el perdón de todas ellas, sino solamente el de aquellas que él mismo impuso.

¿Qué papel tiene EL PAPA para perdonar los pecados, según Lutero?

### Actividad 3:

#### *Contra las indulgencias y el clero que las vende:*

24. La mayor parte de la gente es necesariamente engañada por esa indiscriminada y jactanciosa promesa de la liberación de las penas.

27. Son unos charlatanes aquéllos que aseveran que tan pronto suena la moneda que se echa en la caja, el alma sale volando.

28. Ciertamente es que, cuando al tintinear la moneda cae en la caja, el lucro y la avaricia aumentan; pero la intercesión de la Iglesia depende sólo de la voluntad de Dios.

¿QUÉ quiere decir esto?

#### **Actividad 4:**

##### **Concluye el tema:**

62. El verdadero tesoro de la iglesia es el sacrosanto evangelio de la gloria y de la gracia de Dios.

65. Por ello, los tesoros del evangelio son redes con las cuales en otros tiempos se pescaban a hombres poseedores de bienes.

66. Los tesoros de las indulgencias son redes con las cuales ahora se pescan las riquezas de los hombres.

¿Cuál es la conclusión final de Lutero con las INDULGENCIAS?

#### **Actividad 5:**

##### **Documento 1**

**VULGATA LATINA**

**MATTHEUS, 6, 1-4**

*Attendite ne justitiam vestram faciatis coram hominibus, ut videamini ab eis: alioquin mercedem non habebitis apud Patrem vestrum qui in cælis est.*

*Cum ergo facis eleemosynam, noli tuba canere ante te, sicut hypocritæ faciunt in synagogis, et in vicis, ut honorificentur ab hominibus. Amen dico vobis, receperunt mercedem suam.*

*Te autem faciente eleemosynam, nesciat sinistra tua quid faciat dextera tua: ut sit eleemosyna tua in abscondito, et Pater tuus, qui videt in abscondito, reddet tibi.*

**Documento 2**

**VULGATA LATINA**

**MATEO, 6, 1-4**

“Guardaos bien de hacer vuestras obras buenas en presencia de los hombres, con el fin de que os vean: de otra manera no recibiréis recompensa de vuestro Padre, que está en los cielos.

Y así cuando das limosna, no quieras publicarla al son de trompeta, como hacen los hipócritas en las sinagogas, y en las calles o plazas, a fin de ser honrados de los hombres.

En verdad os digo, que ya recibieron su recompensa.

Cuando des limosna, haz que tu mano izquierda no sepa lo que hace tu mano derecha; para que tu limosna quede oculta, y tu Padre, que ve en lo más oculto, te recompensará”.



## Actividad 6:

Responde a las preguntas:

¿Qué DIFERENCIA supuso traducir la Biblia del latín al alemán?

¿Y qué diferencia supuso para los fieles escuchar la misma en su lengua y NO en latín?

## SESIÓN 2

### Actividad 1:



### Actividad 2:

#### Documento 1

## OBRAS COMPLETAS (San Ignacio de Loyola):

1.- Debemos estar dispuestos y contentos para **obedecer en todo** a la verdadera “esposa” de Cristo: la Santa Iglesia Católica.

**Aceptar y defender** rápidamente todo mandato de la Iglesia, nunca criticarla.

Hay que **aceptar siempre y hablar bien** de las normas, consejos y costumbres de nuestros superiores. Porque cuando las criticamos en público o desde los púlpitos, dan lugar a más escándalos y problemas que soluciones. El pueblo se podría rebelar contra nuestros superiores y es algo que sólo produce daño.

Hay que tener siempre presente para acertar que lo que yo veo de color blanco, **creer que es negro** si la jerarquía eclesiástica así lo determina.

2.- Hay que animar a la **confesión** y cuanto más a menudo, mejor. También debemos oír **misa, cánticos y largas oraciones** en la iglesia y fuera de ella **cada día**.

3.- Alabar la **religiosidad, la virginidad y la continencia** frente al pecado, por encima del matrimonio. Los **votos** del sacerdote, de **pobreza**, de **obediencia**, de **castidad** y otros oficios relacionados **nos acercan a la perfección** del Evangelio, mientras que otros como **ser mercader o casarse nos alejan de él**.

4.- Venerar **las reliquias** de los Santos y ofrecerles oraciones. Hay que alabarlas mediante peregrinaciones, **indulgencias**, cruzadas y velas encendidas en la iglesia. Y acoger también con gusto normas sobre ayunos, cuaresmas, vigiliass y **penitencias** varias internas y externas.

Alabar adornos, decoraciones y edificios de la Iglesia, así como las **imágenes** que allí se exponen y venerarlas.

5.- Es verdad que **uno se salva si está destinado** a ello y **por la Fe y la Gracia** de Dios, pero hay que hablar de eso **con cuidado**. Debemos hablar de Gracia y predestinación

con cuidado para que la gente no ande confundida y piense que como ya está su destino escrito, da igual hacer o no buenas obras.

Del mismo modo, hay que **dar pautas al pueblo** sobre cómo obrar para que lo hagan correctamente. No obstante, no conviene hablar mucho de la Gracia para que el pueblo no se envenene con estas **falsas ideas** y dejen de ser libres.

### Actividad 2:

Responde a la siguiente pregunta:

¿Cuál es la ACTITUD que se debe tener con la Iglesia Católica?

(según dice San Ignacio de Loyola)

### Actividad 3:

Responde a la siguiente pregunta:

¿Por qué crees que se hacen reformas en la Iglesia Católica DESPUÉS

de que aparezca el luteranismo?

### Actividad 4:

Escribe todo lo que hayas aprendido del tema de la Reforma y la Contrarreforma en función de lo que hemos visto en estas dos clases.